OS JOGOS TEATRAIS DE VIOLA SPOLIN

Uma Pedagogia da Experiência

Karine Ramaldes
Robson Corrêa de Camargo

KARINE RAMALDES
ROBSON CORRÊA DE CAMARGO

Os Jogos Teatrais de Viola Spolin

Uma pedagogia da experiência

Goiânia-GO
Kelps, 2017

Vida. Cedo ensina a
enxugar lágrimas
e a seguir em frente.

(Os autores)

Sumário

PREFÁCIO

CAPÍTULO 1

CAPÍTULO 2

PREFÁCIO

A Busca da Congruência entre Conhecimento e Ação, Teoria e Prática, Experiência e Natureza

O presente livro resulta do *Mestrado Interdisciplinar – Performances Culturais* de Karine Ramaldes Vieira, orientada pelo Prof. Dr. Robson Corrêa de Camargo, na linha de pesquisa *Teorias e Práticas das Performances* da **Escola de Música e Artes Cênicas** da **Universidade Federal de Goiás**. A partir da defesa da dissertação (2015), orientador e orientanda desenvolvem uma escritura colaborativa que traz novos aportes ao campo teórico investigado. Participante da Banca, pude verificar o salto qualitativo.

A pesquisa faz recortes sobre o conceito de *experiência* nas obras de William James e John Dewey. Embora muitos entre nós ainda considerem Dewey como autor no qual o conhecimento está subordinado à ação, as análises de Karine e Robson demonstram que não há conhecimento sem reflexão prática. Ao contrário, Dewey propõe uma prática inserida no fazer social e cultural. As experiências passadas exercem aí um papel fundamental, ou seja, o conhecer na prática reflexiva. A experiência passada constitui o indivíduo e suas relações. Mas não apenas a experiência vivenciada pelo indivíduo como também as ex-

periências vivenciadas pelas gerações passadas fazem parte da formação do ser humano.

De acordo com Susanne Langer, citada no texto, *(...) a memória é o grande organizador da consciência. Ela simplifica e compõe nossas percepções em unidades de conhecimento pessoal. Ela é o verdadeiro criador da História* (...) (LANGER, 2011 [1953], p. 274). Neste processo se destaca a apropriação e produção da arte, ao recuperar novas camadas esquecidas e outrora vivenciadas. A elaboração da obra de arte também é o resultado da administração inteligente do fazer por se tratar de uma expressão da verdade, em sentido amplo, do artista. Dewey aponta que a arte revela a experiência de uma forma concreta. Isto explica por que determinadas produções artísticas se tornam ícones de sentimentos ou de expressões de uma época. No processo de experiência com a arte temos a união do pensar estético com a elaboração do conhecimento. Eu gostaria de me unir a este pensamento a partir do qual poderíamos dizer, com William James, (LANGER, 2004 [1942], p. 96) que *(...) a obra de arte procura estabelecer uma zumbidora florescente confusão do pensamento*. Ou seja, o receptor cria ou recria o processo do fazer do artista. A experiência estética supõe a autonomia da percepção e tomada de consciência do receptor.

O exame da metodologia dos Jogos Teatrais de Viola Spolin com o olhar da filosofia pragmatista é extremamente feliz e profícuo para os estudos sobre o jogo teatral no Brasil. O enfoque dado por Karine e Robson lhes permitiu analisar a corrente de pensamento norte-americana com apontamentos preciosos para melhor compreendê-la e verificar sua contribuição para a origem histórica da metodologia que norteia a prática de Viola Spolin, comprovando a contemporaneidade desta prática com o pensamento norte-americano.

Deve ser ressaltada a proximidade geográfica e temporal das ideias de Dewey com o trabalho teatral de Spolin. A antididática da ¨avó norte-americana do teatro improvisacional¨ é analisada a partir de sua gênese na prática de Neva Boyd na *Hull House* e em Chicago (*Recreational Training School*). Neste contexto, Dewey e Spolin realizaram suas atividades pedagógicas. Ecos das ideias de Dewey na filosofia e no método de jogos teatrais poderão ser encontrados no livro de Karine e Robson.

O aspecto social do jogo, a forte presença dos jogos populares na metodologia de Spolin e Boyd buscam o envolvimento orgânico e a solução de problemas pelos participantes no processo criativo. No momento do jogo, as experiências passadas se combinam, se acumulam com as experiências presentes, transformando-se em uma nova experiência. Seguindo Stanislavski, que costumava usar amplamente as improvisações durante o treinamento do ator, Spolin propõe a atenção ao foco durante o desenvolvimento dos jogos teatrais. Os educandos aprendem através da experiência sendo que o foco estimula os jogadores a desenvolverem ação improvisada durante o ato de jogar. Nessa *práxis* a instrução dada pelo orientador durante a realização do jogo teatral auxiliará o educando/jogador a permanecer no foco durante o jogo. Instrução e avaliação do jogo estão diretamente relacionadas ao foco. O foco é o fio condutor do jogo teatral.

Karine Ramaldes relata uma aula ministrada por ela em uma escola em Goiânia (2014), na qual é realizada a desconstrução do texto ¨As Duas Moedas¨ de Bertolt Brecht, retirada do livro *Texto e Jogo* de minha autoria. Ao trabalhar com o texto como ¨modelo de ação¨, no desenvolvimento da aula relatada, o foco da aula de Karine foi a experimentação com a voz pelos educandos. As múltiplas maneiras de falar o mesmo texto originaram-se na ação improvisada.

A aula, muito bem registrada, segue os procedimentos sugeridos pela metodologia do *texto como modelo de ação no jogo teatral*. A polifonia de vozes construídas a partir do modelo gerado pelo texto literário é uma demonstração das possibilidades abertas por esta proposta que busca congruência entre conhecimento e ação, teoria e prática, experiência e natureza.

Parabéns ao Robson e à Karine, pela pesquisa desenvolvida que será mais um marco na pesquisa desenvolvida sobre os jogos teatrais entre nós!

Ingrid Dormien Koudela

Reflexões iniciais

> *O Homem tem um* ***instinto****, sobre o qual, apesar de sua vitalidade ilimitada, nem a História, nem a Psicologia, nem a Estética jamais disseram uma só palavra. Eu tenho em mente o instinto de transfiguração, o* ***instinto de opor às imagens recebidas desde fora, as imagens arbitrárias criadas desde dentro****; o* ***instinto de transmutar as aparências oferecidas pela natureza em alguma coisa a mais****, um instinto que revela claramente seu caráter essencial naquilo que eu chamo* ***teatralidade****.* (EVREINOV in *The Theatrical Instinct* 2013[1927], p.22, grifo nosso).

A vida se concretiza a partir de experiências significativas, que se unem, se agrupam, se constroem e se reconstroem na vivência prática, na troca entre sujeitos/sujeitos e sujeitos/ meio, memórias, pensamentos e reflexões. Os jogos teatrais de Viola Spolin foram elaborados na perspectiva de serem um aprendizado a partir da experiência e pela experiência, na vivência do jogo e no jogo, em que sensações diversas são causadas, organizadas e reorganizadas, refletidas: vivências significativas. Sinta-se convidado(a) a mergulhar na experiência desta leitura!

A presente reflexão resulta, inicialmente, de investigação le-

vada a cabo entre os anos de 2012-2015, durante o mestrado de Karine Ramaldes no programa de pós-graduação Interdisciplinar em Performances Culturais da Universidade Federal de Goiás. Este livro é assinado conjuntamente com o então orientador professor Dr. Robson Corrêa de Camargo, a convite de Karine Ramaldes, pelos diálogos que resultaram na escrita anteriormente apresentada e que se aprofundaram posteriormente. Esta experiência que aqui se inscreve apresenta um diálogo incessante que continuou frutífero após a defesa final. Houve grande crescimento intelectual nesse processo e este livro é um desenvolvimento das questões anteriormente expostas, acrescendo-se, consequentemente, de outras reflexões ao final do trabalho apresentado. As contribuições críticas e instigantes dos membros da banca de defesa de mestrado, Dra. Ingrid Dormien Koudela e Dr. Paulo Petronílio Correia, aos quais só temos a agradecer, também estão incluídas nessas reflexões.

Analisamos, aqui, os jogos teatrais de Viola Spolin (1906-1994) como concretização de uma pedagogia da experiência, ou seja, do aprender tendo como eixo de partida o fazer, o experimentar, a reelaboração contínua da produção coletiva de conhecimento na *práxis* educativa. Uma abordagem metodológica na contramão do usual em nossa educação, que se encontra praticamente dirigida à transmissão verbal daquilo que se sabe, do conhecer de verdades preexistentes, de quem sabe ao que não sabe. Os jogos teatrais e as práticas coletivas na Educação deveriam, portanto, se tornar eixo central na aprendizagem e vivência dos processos educativos, pois estão fundados em pressupostos do pragmatismo, movimento que procurou questionar o espírito cartesiano que inunda nosso pensamento, onde se instala o reino das certezas, da ausência de dúvidas. Os jogos teatrais e as práticas coletivas procuram transformar a escola numa forma viva de

produção de pensamento, sem que se separe o mental do físico, o sujeito do objeto.

A noção de experiência se encontra na ordem do dia, mas é antiga e ampla, remonta ainda a Aristóteles (384-322 a.C.), para o qual existia apenas um mundo, o mundo em que vivemos, ou seja, o mundo da experiência concreta. Aristóteles nega a existência de um mundo apenas das ideias, como havia sugerido Platão, seu principal mentor, e incorpora as ideias à vida, a produtos da vida, resultantes da vida. É importante nos determos rapidamente no significado da experiência como apresentada pelo pensador grego, pois experiência é um termo recorrente, mas muitos evitam carregar nele a profundidade e a densidade do significado que o acompanha desde os filósofos gregos, reduzindo-o apenas a mera ação do existir.

A reflexão sobre a experiência é tratada por Aristóteles de modo mais aprofundado nas suas obras *Metafísica I - Livro I* e *Analíticos Posteriores - Livro II*. Na sua *Metafísica*, Aristóteles descrevia o processo de experiência de forma extremamente poética, como fruto não apenas da ação, mas também da memória, dizia ele: "É da memória que deriva aos homens a experiência: pois as recordações repetidas da mesma coisa produzem o efeito duma única experiência.", e acrescentava, "a experiência quase se parece com a ciência e a arte". (ARISTÓTELES, 1984, p. 11). Portanto, a experiência, na reflexão aristotélica, se desenvolve num diálogo constante da vida com o pensamento e a memória. Não é apenas uma ação exercida num determinado tempo, mas um processo em *continuum* da vivência humana. Segue o filósofo: "Na realidade, porém, a ciência e a arte vêm aos homens por intermédio da experiência porque a experiência (...) criou a arte, e a inexperiência, o acaso." (ARISTÓTELES, 1984, p. 11). Importa ressaltar que, quando Aristóteles fala de arte, segundo o pensamento grego, ele

está falando de *techné*, uma das cinco virtudes das quais a alma atinge a verdade (*alethéia)*.

A arte, para Aristóteles, não está muito distante da teoria (JAEGER, 1986, p.129,130), portanto, a experiência é construída na integração constante com as múltiplas memórias de experiências anteriores, é o passado e o presente, o **conhecimento**, a **intuição** e o **subjetivo** em ação, interagindo no caminho das experiências futuras, produzindo então uma experiência "única", significativa, que será memória para outras experiências. Como se sabe, a **intuição** e o **subjetivo** têm pouco espaço no atual sistema de ensino, pois estão cerceados pela transmissão de certezas preexistentes que deixam pouco espaço a estas duas formas de pensamento, fundamentais para a atividade e o conhecimento humanos. De outra forma, a experiência humana, paradoxalmente, se efetiva na linguagem[1]. Então, se por um lado única, pois é apropriação individual, por outro é produto de relação coletiva, pois o ser humano é um ser social que vive na linguagem. A experiência é assim linguagem e se processa na linguagem, determina a linguagem e é determinada por ela.

A proposta que se desenvolve aqui, e que se torna o problema em questão da presente pesquisa, é a de iluminar o conhecimento gerado pelo ato de experiência produzido nos jogos teatrais de Viola Spolin com as reflexões sobre experiência tal como foram desenvolvidas nas perspectivas de William James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952). Experiência, como conceito e ideia, tem uma larga e complexa trajetória, parte de Aristóteles e atravessa as principais discussões teóricas da modernidade. Os alemães Kant (1724-1804), Dilthey (1833-1911), Husserl (1859-1939), Benjamin (1892-1940), Gadamer[2] (1900-2002) foram alguns dos

1 Linguagem aqui, vista enquanto forma de expressão humana, não se referindo apenas à linguagem verbal.

2 Richard J. Bernstein (1932), filósofo dos Estados Unidos, especialista e defensor do pragmatismo,

pensadores que se perderam nos meandros do entendimento da experiência, tentando decifrá-la até o refinamento da mais recente definição alemã que procura estabelecer duas palavras para traduzir e discriminar a experiência humana em seus graus de complexidade[3]: *Erlebnis* (vivência do indivíduo isolado em sua história; estar em vida quando um fato acontece, uma aventura, um fato memorável) e *Erfahrung* (sabedoria; experiência na interação social; experiência de cada ato com o conjunto de experiências que o cerca; conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra) (GADAMER, 2012[1960], p.104-118; 458-475).

Por que, então, relacionar a metodologia dos jogos teatrais de Viola Spolin apenas com o conceito de experiência desenvolvido por William James e John Dewey ao final do século XIX e inícios do XX? Por que procurar relacionar os jogos teatrais apenas com os princípios filosóficos por eles desenvolvidos? Há uma razão prática inicial. Importa ressaltarmos, primeiramente, a proximidade geográfica e temporal das ideias de Dewey com o trabalho de Spolin, que se construiu na intervenção prática de jogos recreativos e de grupo desenvolvidos por Neva Leona Boyd (1876-1963) na Hull House, lugar onde Dewey e Spolin também realizaram suas atividades pedagógicas, não necessariamente semelhantes, mas com claros ecos das ideias de Dewey nas proposituras de Spolin.

Dewey nos leva diretamente a William James em suas se-

---

destaca, em seu *The Pragmatic Turn,* as semelhanças entre o pensamento de Dewey e de Gadamer. Para Bernstein, o conceito de *Erfahrung* de Gadamer tem suas similaridades com a noção de Dewey de "experiência unificada por uma qualidade imediata penetrante consolidada com um significado (*experience unified by a pervasive quality immediacy and funded with meaning*)" (BERNSTEIN 2010, p. 28). Uma das razões, segundo Bernstein, seria a inspiração de ambos na obra de Hegel *Phenomenology of Spirit* [1807].

3 Gadamer, em seu *Verdade e Método* [1960], procura aprofundar as questões expostas por Dilthey no século XIX. Iremos destacar algumas questões sobre a experiência em Gadamer no capítulo 1: 1.4 Vivência e Experiência, questões terminológicas.

melhanças e diferenças dentro do pragmatismo norte-americano. Jane M. Dewey, filha de John Dewey, na biografia de seu pai, destaca a importância do pensamento de William James nos escritos paternos. Afirma ela: muito mais que pelo pragmatismo, a obra *Principles of Psychology* de William James [1890] é "de longe a maior influência individual na mudança de direção do pensamento filosófico de Dewey nos seus primórdios." (DEWEY, Jane M., 1939, p. 3 - 45)[4], principalmente na concepção dos conceitos de discriminação, comparação, raciocínio e consciência. Destacamos, também, no sistema filosófico e pedagógico de Dewey, a procura da unidade entre conhecimento e ação, entre teoria e prática, entre o experienciar e a natureza que nos envolve. Conforme apresenta Marcus Vinícius Cunha, para Dewey, "a experiência é um fenômeno ao mesmo tempo individual e cultural; o indivíduo contribui para a formação da cultura e esta, por sua vez, fornece o sustentáculo sobre o qual a existência do indivíduo ganha significado." (CUNHA, 1998, p. 36). Dewey compreende a educação estabelecida pela constante reconstrução do experienciar na cultura, ou seja, uma reorganização constante da experiência, que "esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subseqüentes." (DEWEY, 1959b, p. 83). Experienciar é o resultado e o processo, dirigido pelo mundo objetivo, sempre mediado pelo pensamento reflexivo, assim temos um método experimental que se processa não apenas pela ação mas também pelo uso de ideias, conceitos, hipóteses e teorias como instrumentos para se pensar com.

Outras razões ficarão mais evidentes no desenrolar desta leitura. Como se vê, pela complexidade do assunto em pauta, estender a experiência dos jogos à multiplicidade dos outros pensa-

4 Ver o importante trabalho de WARDE, M. J. *Notas sobre as fontes de formação de John Dewey com base no próprio autor* (2013).

dores que analisam a experiência em suas multifacetadas reflexões seria uma tarefa interminável, apesar de desafiadora. Portanto, neste trabalho, buscamos compreender o conceito de experiência nestas formulações e desenvolvimentos, principalmente a partir de algumas obras destes dois autores traduzidas para o português. A rica formulação dos jogos teatrais de Spolin, em sua elaboração inicial, certamente processa e dialoga mais proximamente com a elaboração apresentada por William James e Dewey, como veremos[5]. Devido à extensa publicação de ambos os filósofos pragmatistas, selecionamos para este estudo algumas obras traduzidas para o português de W. James e J. Dewey. Em relação a William James, nos dedicamos aos *Princípios de Psicologia,* de 1890; ao seu importante trabalho *As Variedades da Experiência Religiosa - Um Estudo sobre a Natureza Humana*, de 1902; à obra *Pragmatismo,* de 1907; ao *Significado da Verdade*, também de 1907; e, finalmente, a *Ensaios em Empirismo Radical* de 1912. Já em relação a John Dewey, a escolha se deu a partir das reflexões existentes em *Como Pensamos* de 1910; *Experiência e Natureza* de 1925; não poderíamos ignorar o seu conhecido e fundamental *Arte como Experiência* de 1934; temos também *Experiência e Educação* de 1938 e *Lógica - A Teoria da Investigação*, do mesmo ano.

A partir dos estudos destas obras, buscamos estabelecer possíveis diálogos e conexões do trabalho da autora dos jogos teatrais com o que estes dois autores compreendem como experiência. Isto posto, e dentro da perspectiva da pedagogia do teatro, estabelecemos, assim, relações possíveis deste conceito com a metodologia improvisacional dos jogos teatrais proposta por Viola Spolin, por meio de sua obra completa traduzida para o português. A obra da autora norte-americana é composta por quatro

5 Bernstein ainda levanta pontos de contato do pragmatismo a determinadas colocações de Habermas, Foucault, Derrida, Lyotard e Deleuze (2010, p. 29).

publicações, sendo elas: *Improvisação para o Teatro,* [1963] 2005*; Jogos Teatrais – o fichário de Viola Spolin,* [1975] 2012*; O Jogo Teatral no Livro do Diretor,* [1985] 2010*; Jogos Teatrais na sala de aula,* [1986] 2010[6].

Este livro que você lê se organiza da seguinte maneira: No primeiro capítulo, encontrará uma abordagem geral das ideias de William James, John Dewey e Viola Spolin, com uma análise ampla acerca dos pontos de diálogo comum entre estes três autores. Ainda neste primeiro capítulo, realizamos uma retomada sobre o pragmatismo americano para situar o leitor sobre a origem das ideias de John Dewey e William James ou de suas possíveis filiações. Abordamos, também, a importância da relação de trabalho entre Viola Spolin e Neva Boyd, além de apontarmos como os jogos teatrais de Viola Spolin chegam ao Brasil por intermédio de Ingrid Koudela e suas parceiras, uma história conhecida, mas que merece ser recontada. A partir dos estudos de Ana Mae Barbosa, agregamos aspectos sobre a recepção de John Dewey na educação em arte no Brasil que precisam ser destacados, pois muitas de suas ideias ainda são recebidas em nosso país de forma totalmente equivocada ou preconceituosa.

No segundo capítulo, analisamos especificamente o conceito de experiência desenvolvido pelos pragmatistas William James e John Dewey, apontando a relevância da relação contínua entre as experiências (passado/presente e futuro), procurando mostrar os pontos coincidentes entre as ideias de John Dewey e William James. Examinamos como o processo de experiência, segundo o estudo destes dois autores, se torna significativo para o indivíduo, além de abordarmos alguns desdobramentos do processo de experienciar. Agregamos, ainda, Susanne Langer (1895-1985), gran-

6 Traduzida por Ingrid Dormien Koudela (Eduardo Amos também participa da tradução do primeiro livro de Spolin, *Improvisação para o Teatro* e do livro *O Jogo Teatral no Livro do Diretor*).

de especialista em filosofia da arte, com algumas reflexões para a discussão do processo de transformação simbólica da experiência, um adendo necessário.

No terceiro capítulo, relacionamos a abordagem dos jogos teatrais, tal como proposta nos escritos de Viola Spolin, com os conceitos de experiência apontados por William James e John Dewey, destacando os pontos essenciais desta abordagem e como estes são desenvolvidos em sua *práxis*. No quarto capítulo, apresentamos para reflexão, a aplicação de jogos teatrais por meio dos estudos e de observações de uma aula ministrada por um dos autores, a professora Karine Ramaldes, no ano de 2014, em escola conveniada com o governo de Goiás, situada na cidade de Goiânia. A aula teve como referência as publicações de Ingrid Koudela sobre os jogos teatrais.

Este é o jogo! Vamos a ele!?

CAPÍTULO 1

William James, John Dewey e Viola Spolin

1.1 Apontamentos históricos e metodológicos

A metodologia[1] improvisacional dos jogos teatrais, conforme definida por Viola Spolin, é fruto de uma longa construção realizada entre os anos de 1924 a 1990, resultando numa poderosa prática do processo de conhecimento em ato. Prática que se configura primordialmente a partir de vivências físicas de jogos, pela sua ação continuada no aqui e agora e pela reflexão no momento do jogo e posterior a ele, um conhecimento obtido fundamentalmente com a experiência, num processo que poderia ser definido tal como dizia Walter Benjamin, uma experiência "que se acumula, que se prolonga, que se desdobra." (BENJAMIN, 1989, p. 146).

O resultado deste aprendizado dos jogos em prolongamento desdobrado é produto de uma experiência completa e integral, na qual a vivência é estruturadora do processo de conhecimento, o qual é elaborado e se consuma, se finaliza, se aprimora (como nos aponta Dewey) como vivência e pela vivência. Apesar de analisada há muito tempo, esta experiência em processo apresenta grande consonância com as recentes descobertas da neurociência, pois não separa o pensamento na relação mente-corpo, inserido na sociedade e na cultura que o envolvem. Não há corpo sem voz, corpo sem pensamento, corpo sem sociedade e sem natureza. Podemos dizer, seguindo o pensamento de Aristóteles, que os jogos teatrais se consumam como uma experiência construída na integração vivenciada com as múltiplas memórias que se configuram ou se executam, num processo em *continuum*. Um rio de Heráclito (535 a.C – 475 a.C), onde se aprende a nadar.

1 Entenda-se que quando Viola Spolin nomeia seus estudos sobre jogos como metodologia, ela trata o assunto em sentido amplo, como caminho possível para o trabalho teatral. Spolin, deste modo, oferece um estudo sistematizado sobre jogos teatrais para que cada professor(a)/diretor(a) o utilize da sua maneira particular, adaptando-o às múltiplas realidades, não pretendendo assim interferir na construção de cada professor(a)/diretor(a) em sala de aula/ensaio.

John Dewey, em palestra proferida na Academia de Medicina de Nova Yorque, em 17 de novembro de 1927, com o sugestivo título de *Body and Mind*, destacava a importância de se reunir a filosofia à medicina e criticava a desastrosa separação entre teoria e prática, entre o conhecimento e a ação e, principalmente, criticava o entendimento do pensar um corpo separado do entendimento da mente (DEWEY, 1928, p. 5). Saudava o pensamento grego antigo que pensava no sentido da totalidade, quando arte, ciência e filosofia eram conectadas, exemplificando em sua descrição de que "o comer do pão e o beber do vinho estão tão integrados a uma atitude mental humana que assumiram um aspecto espiritual e sagrado."[2] (DEWEY, 1928, p.7).

Viola Spolin, nomeada por muitos como a avó norte-americana do teatro improvisacional, foi autora e diretora de teatro, com longa atuação nos Estados Unidos (Chicago, Nova Iorque e Califórnia, especificamente em Hollywood, distrito da cidade de Los Angeles). Sua metodologia improvisacional dos jogos teatrais contribui de forma particular para a constituição grupal do aprendizado das práticas teatrais e de seu estudo. Também contribui com as técnicas de formação de ator que se constroem na ação teatral, e fundamenta, através da arte, práticas de vida (interação social, extroversão, habilidade de vivenciar papéis distintos, viver situações diferentes, entender o ponto de vista do outro, espírito de comunidade, divisão de tarefas, iniciativa, autonomia e autogovernança). Para o desenvolvimento de tal metodologia, foi fundamental que Spolin se aprofundasse em alguns estudos específicos, formulando assim bases firmes para o teatro improvisacional[3].

Na sistematização dos jogos teatrais de Viola Spolin estão impressas, evidentemente, as técnicas do *cabaret* alemão, da

---

2 No original: "Eating of bread and drinking of wine have indeed become so integrated with the mental attitudes of multitudes of persons that they have assumed a sacramental spiritual aspect."

3 Informações mais detalhadas no dossiê "Jogos Teatrais no Brasil: 30 anos" (CAMARGO 2010a).

commedia dell'arte, das formas de atuação brechtiana e de muitos dos conceitos de experiência ativa do trabalho de ator realizado por Stanislavski. Encontram-se aí o teatro do drama, o teatro do épico, a *performance art*. Esta sistematização dos jogos teatrais, na configuração spoliniana, como apontado, está imersa no inspirador estudo sobre jogos em grupo realizado por Neva Boyd. Seus princípios foram desenvolvidos principalmente na Hull House de Chicago, local de agregação social e de atividades intensas de imigrantes pobres que chegaram, na passagem do século XIX ao XX, a uma das grandes cidades industriais dos Estados Unidos. Os imigrantes chegaram falando todas as línguas na busca do "fazer a América". Os refugiados da pobreza, da guerra, da repressão carregaram para lá seus cantos, histórias, danças, jogos, memórias, aquecendo-se na sopa da cultura da imigração. Como um potente pano de fundo, deram vida aos jogos teatrais na diversa cultura teatral que surgiria no pós-guerra dos Estados Unidos. Os imigrantes também deram luz à luta pacifista e pelos direitos iguais e civis de todas as minorias.

Os primeiros conceitos organizadores dos jogos teatrais estabelecidos por Viola Spolin originaram-se da prática realizada por ela junto a sua professora Neva Leona Boyd. Importante educadora e trabalhadora social norte-americana, Boyd desenvolveu sua abordagem de trabalho de grupo dentro da Hull House, em Chicago. A Hull House, fundada em 18 de setembro de 1889, foi um conjunto de casas onde funcionou uma instituição privada de ajuda social, na qual os funcionários eram em sua maioria voluntários. Teve papel destacado na recepção e no assentamento dos trabalhadores em Chicago, principalmente imigrantes italianos, gregos, judeus, russos, poloneses, mexicanos e irlandeses que chegavam a esta grande cidade industrial. A Hull House encerrou suas atividades depois de cem anos, em 27

de janeiro de 2012, frente às inúmeras dificuldades financeiras[4]. Hull House foi uma das mais destacadas experiências de auxílio social, parte de um grande movimento originado na Inglaterra por volta de 1884, chamado *Settlement House Moviment* (missão de casas de assentamento), que se espalhou nos Estados Unidos. Movimento estabelecido principalmente por reformistas sociais que procuravam melhorar as condições de vida e a cultura das populações carentes e também evitar que estas fossem presas de oportunistas caçadores de votos, e mesmo de anarquistas e/ou militantes sociais.

Neva Boyd foi professora de sociologia e uma das idealizadoras do movimento moderno de jogos coletivos. Nasceu em Sanborn, Iowa, em 25 de fevereiro de 1876. Boyd primeiramente participou de experiências em jardins da infância em Chicago - Illinois e Buffalo - Nova Iorque, antes de entrar para a Universidade de Chicago em 1908. A Comissão dos Parques de Chicago então contratou a jovem Boyd para organizar clubes sociais, desenvolver atividades de dança, atividades dramáticas e de jogos em seus parques. Em 1909, Boyd fundou a *Chicago School for Playground Workers* (Escola de Chicago para Trabalhadores em Parques e Jardins), e de 1914 a 1920 esta escola operou como formadora de trabalhadores para o Departamento Recreativo Cívico e Filantrópico das Escolas de Chicago (*Recreation Department of the Chicago School of Civics and Philanthropy*), muitas de suas aulas formadoras foram realizadas na Hull House. A *Chicago School for Playground Workers* foi posteriormente incorporada à Universidade de Chicago e depois, em 1927, transferiu as suas atividades para o departamento de sociologia da Universidade de *Northwestern*, o qual foi por Boyd dirigido até sua aposentadoria em 1941.

4 *Sites* http://www.wsws.org/en/articles/2012/02/hull-f08.html e http://socialwelfare.library.vcu.edu/people/boyd-neva-leona/

A formação dos estudantes que iriam atuar nos parques e jardins era totalmente prática, desenvolvida com ginásticas, danças, práticas culturais de diferentes povos, jogos populares, arte dramática e, principalmente através de princípios da teoria do jogo de grupo, uma pedagogia que se desenvolvia pela ação. Boyd também trabalhou, durante os anos seguintes da grande depressão de 1929, na *Works Progress Administration (WPA)*, um programa político nacional que operou seus próprios projetos em cooperação com os governos estadual e municipal, desenvolvido pelo então presidente dos Estados Unidos Franklin Delano Roosevelt (1882-1945). Tal programa oferecia emprego a milhões de pessoas desempregadas pela crise de 1929. Com ele, em quase todas as comunidades dos Estados Unidos, se construíram prédios públicos e parques onde se desenvolveram os projetos da WPA, empregando músicos, artistas, escritores, atores, diretores para desenvolverem atividades artísticas junto à população.

O contato de Spolin com Boyd se estreitou antes da crise de 1929, entre os anos de 1924-1927, quando Viola Spolin passou a ser aluna de Neva Boyd justamente na Hull House. Posteriormente, Spolin se tornou responsável pela área teatral do projeto recreativo dos parques da cidade de Chicago, vinculado ao *Works Progress Administration (WPA)*, coordenado por Neva Boyd, como descreve Camargo: "... todo o trabalho de Boyd estava orientado pela ênfase na metodologia da experiência do trabalho de grupo, nela a participação coletiva no jogo desempenha fundamental importância." (CAMARGO, 2010c, p. 8). Parece óbvio, pois não há como se aprender jogos e práticas populares se não for a partir da experiência do trabalho de grupo. Este aspecto da "experiência do trabalho em grupo", nos jogos, caminha em sentido oposto ao que se fortaleceu durante o século XX, o século da cultura de massa, do individualismo, dos grandes meios de comunicação, da

instrução e caminha também em sentido inverso ao "estrelismo" que domina a produção cultural, o que sublinha a prática da experiência em processo coletivo, que supera a individual.

A reflexão sobre o trabalho em grupo também é uma das fortes características da proposta de jogos de Spolin, pois ambas (Boyd e Spolin) acreditavam na construção do conhecimento através da troca de experiências produzidas entre diferentes indivíduos, a partir da solução de problemas. Experiência reflexiva, não apenas como um dado do passado que se reapresenta, mas também como algo que se ressignifica no ato da produção da experiência. O trabalho em grupo proporciona troca, estimulando um aprendizado mais amplo, no qual estão inseridos o respeito mútuo, a troca de saberes e a reflexão sobre o que foi realizado.

Outra forte característica dos estudos e do pensamento de Boyd, também presente em Spolin, e que merece ser destacada, é em relação à "competição" que se concretiza na realização dos jogos. Para Boyd, a competição feita no jogo deve ser realizada tendo em vista cooperação, estímulos, empatia, mantendo-se livre de prêmios estranhos que não sejam apenas a plena satisfação da representação (*performance*), o prazer do jogo em si mesmo (CAMARGO, 2010c, p. 9). Os objetivos dos jogos e de suas práticas são realizados simplesmente no prazer de jogar, sem a espera de recompensas, a não ser a realização da vivência coletiva. Visão esta também explícita na metodologia de Viola Spolin: "A competição, originalmente usada como um incentivo para maior produtividade e como um instrumento de ensino para desenvolver mais habilidades, infelizmente funciona apenas para poucos e deveria estar superada por ser inoperante." (SPOLIN, 2012, p. 39).

Ao compararmos as principais questões metodológicas propostas por Neva Boyd com aquelas propostas por Spolin, podemos encontrar os mesmos princípios, como o aspecto

social dos jogos; a forte presença dos jogos e danças populares nos estudos de ambas; a integração física e psicológica durante a realização dos jogos (envolvimento orgânico); os jogos organizados na forma de situações-problemas; a valorização de um condutor no momento do jogo, como processo importante de troca e aprendizagem; a ênfase no processo criativo e coletivo de jogar, dentre outros. A experiência que Spolin obteve com Boyd certamente foi fundamental para a elaboração da metodologia improvisacional dos jogos teatrais. Também essencial para o desenvolvimento desta metodologia, foi o relacionamento de ambas com o pensamento da chamada Escola de Chicago[5], fundada em 1896, e que conta com a participação, dentre outros, do filósofo e educador John Dewey.

> ...O filósofo do pragmatismo e educador John Dewey (1859-1952), professor da Universidade de Chicago, trabalhou como residente na Hull House, onde publicou seu livro sobre a criança e o currículo (1902). Dewey irá publicar posteriormente dois livros que trazem estrita relação com o trabalho de Neva Boyd (1876-1963) e Viola Spolin (1906-1994), *Arte Como Experiência* (1934) e *Experience and Education* (1938). (CAMARGO, 2010c, p. 5).

Dewey, Boyd e Spolin tiveram uma experiência muito próxima na Hull House, pois tiveram contato direto, embora em épocas distintas, com as vivências realizadas nesta instituição.

5 A Hull House tem muitos outros segredos ainda que precisam ser contados, Jane Addams (1860-1935), principal organizadora e administradora desta *settlement house*, é considerada a primeira filosofa pública dos Estados Unidos. Addams, autora de mais de dez livros, tinha uma relação de profunda amizade com George Hebert Mead e era membro ativa do *Plato Club*, clube filosófico desta Casa, onde Dewey fez várias palestras e onde se discutia também o pensamento de William James. Para Addams, a Casa Hull era também um grande projeto epistemológico e podemos acrescentar pedagógico. (http://plato.stanford.edu/entries/addams-jane/)

Dewey como residente da Hull House entre os anos de 1894-1904, após deixar a Universidade de Chicago, Neva Boyd como professora na mesma instituição a partir de 1909 e Spolin como aluna de Neva Boyd entre 1924-1927. Mesmo Spolin não tendo contato direto com Dewey, teve acesso às propostas que ele colocou em prática nesta instituição social. Essas relações estabelecidas direta e indiretamente entre Dewey, Boyd e Spolin influenciaram a construção e desenvolvimento do pensamento de todos eles.

Cornelis de Waal, professor de filosofia da Indiana University e um dos responsáveis pela edição da complexa obra de Charles S. Peirce (1839-1914), aponta, em seu livro *Sobre Pragmatismo,* que Dewey descrevia a Hull House como "um lugar onde ideias e crenças podem ser trocadas, não somente na arena da discussão formal." (DEWEY apud WAAL, 2007, p. 154). Completa Waal: "Dewey se sentia particularmente atraído pela noção da escola como um centro social e uma casa esclarecedora de ideias." (WAAL, 2007, p. 154). Percebemos, com estas citações, que Dewey também reconhecia atenção especial para a troca de experiências práticas entre os indivíduos como importante elemento de formação do conhecimento. Dewey via nas práticas da Hull House uma grande oportunidade para uma educação baseada na interação social e na troca de experiências e sua vivência na Hull House certamente impulsionou suas próprias ideias de formar a Escola Laboratório da Universidade de Chicago (1896), onde se experimentavam práticas de ensino.

Spolin, por sua vez, durante as experiências na Hull House, dirigiu seus estudos ao ato teatral, acrescentando a eles as várias pesquisas que realizou durante sua vida sobre diferentes técnicas teatrais, o que veio enriquecer cada vez mais a abordagem proposta. Também se apoiou nas brincadeiras tradicionais dentro de sua abordagem metodológica, de forma que uniu o

conhecimento empírico, repassado de geração para geração sobre as danças e brincadeiras, com as técnicas teatrais elaboradas por diversos artistas. As crianças e adultos que frequentavam a Hull House traziam ricas experiências de brincadeiras tradicionais de várias partes do mundo, então muitas destas brincadeiras foram utilizadas tanto por Boyd como por Spolin na elaboração de seus jogos. Para tanto, algumas brincadeiras populares sofreram pequenas adaptações, pois Boyd e Spolin entendiam o jogo como um importante elemento de educação social e construção de conhecimento, compreendendo que o jogo não pode ser apenas uma prática em si mesma, uma vivência sem uma reflexão da e na cultura.

Spolin, além de sistematizar o aprendizado que obteve com Neva Boyd, se apropriou das pesquisas sobre técnicas teatrais e jogos populares para elaborar sua abordagem metodológica. Ingrid Dormien Koudela, a principal introdutora dos ensinamentos da atriz pedagoga norte-americana no Brasil, acrescenta:

> Viola Spolin é conhecida internacionalmente por sua contribuição metodológica tanto para o ensino do teatro nas escolas e universidades como para a prática da arte cênica, principalmente para o teatro improvisacional (...) cunhou o termo theater game, traduzido entre nós como jogo teatral. (KOUDELA, 2010a, p. 1).

1.2 Os Jogos Teatrais de Viola Spolin no Brasil

Ingrid Dormien Koudela descreve que possivelmente em 1973, conheceu o primeiro exemplar do livro de Viola Spolin: *Improvisation for the Theater.* A partir daí, Ingrid Koudela e um

grupo de importantes educadores brasileiros, composto por Sandra Chacra (1945-2004), Maria Lucia de Souza Barros Pupo e Beatriz Angela Vieira Cabral[6], introduziram o sistema dos jogos teatrais e o pensamento de Viola Spolin no Brasil. Estas educadoras brasileiras desenvolveram e continuam a desenvolver importantes pesquisas sobre a pedagogia do teatro. Ingrid Dormien Koudela publicou *Jogos Teatrais* (Perspectiva, 1984); *Brecht: um jogo de aprendizagem* (Perspectiva, 1991); *Texto e Jogo* (Perspectiva, 1996); *Brecht na Pós-Modernidade* (Perspectiva, 2001), *Léxico de Pedagogia do Teatro*[7] (Perspectiva, 2015), dentre outros. Maria Lucia de Souza Barros Pupo publicou *No reino da desigualdade. Teatro infantil em São Paulo nos anos setenta* (Perspectiva, 1991); *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico - Uma aventura teatral* (Perspectiva, 2005), dentre outros. Beatriz Angela Vieira Cabral publicou *Drama como método de ensino* (Hucitec, 2006); *Teatro em Trânsito - A Pedagogia das Interações no espaço da cidade* (Hucitec, 2012), dentre outros. E Sandra Chacra publicou *Natureza e o Sentido da Improvisação Teatral* (Perspectiva, 1983); *Práticas Teatrais e Outras Práticas Artísticas* (ABNL, 1998).

A publicação da tradução brasileira de *Improvisação para o Teatro* (1979), de Spolin, foi um marco na educação teatral do Brasil porque tal obra propunha o trabalho com os jogos teatrais de modo mais sistemático, o que começou a influenciar diretamente na forma de trabalho dos professores de teatro, e também no trabalho dos professores de educação artística da época, que ainda eram obrigados a seguir a formação polivalente, ou seja, o mesmo professor deveria se preparar, num curto período, para ministrar aulas de dança, música, teatro, desenho e artes visuais. Alexandre Mate, doutor em História Social pela Universidade de

6 Conforme informado por Ingrid Koudela em conversa no dia 20 de fevereiro de 2014.

7 Coordenação do livro de Ingrid Dormien Koudela e José Simões de Almeida Júnior.

São Paulo (USP), pesquisador de teatro, afirma, referindo-se à lei que propõe a polivalência (Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB 5692/71), que:

> Por exigência da lei, sem infraestrutura ou mesmo conhecimento da totalidade das áreas dos diversos conteúdos que formavam a disciplina, os professores de Educação Artística, formados em dois anos (licenciatura curta) ou três (licenciatura plena), tiveram de buscar todo tipo de referencial teórico, em tantas e diferenciadas fontes, para ministrar suas aulas. Viola Spolin surge como alternativa absolutamente significativa ao trabalho com a linguagem teatral na escola. As propostas de Viola Spolin preocupavam-se tanto com os procedimentos pedagógicos (dentre eles a formação do indivíduo) como com o resultado estético, cujas sínteses deveriam ser apresentadas à comunidade local (e não apenas escolar). Não se tratava, pela ótica e proposição defendidas pela autora, de formar artistas, mas, por conta do zelo a partir do qual o trabalho caminharia, de desenvolver nos estudantes uma apreensão de beleza que pudesse vislumbrar e espraiar o sentido estético da linguagem teatral, a busca da beleza: no processo e no resultado e o sentido de construção de obra coletiva e democraticamente construída. Tratava-se, fundamentalmente, da criação de uma obra que contemplasse o indivíduo e a comunidade à qual ele estivesse inserido. (MATE, 2010, p. 7).

Percebemos, com as palavras de Mate, que a tradução da obra de Spolin para o português ofereceu um grande suporte pedagógico aos professores brasileiros, servindo como referência

para várias outras pesquisas que surgem sobre os jogos teatrais. A dissertação de mestrado de Ingrid Koudela, publicada como *Jogos Teatrais* pela Perspectiva, em 1984, é considerada pela escritora Tatiana Belinky (1919-2013), no prefácio deste mesmo livro, como o primeiro trabalho original sobre Teatro-Educação no Brasil.

Viola Spolin é reconhecida, também, nos meios profissionais dos Estados Unidos por sua ligação com o *The Second City* (a segunda cidade, uma ironia com Nova Iorque, a primeira), uma importante companhia de teatro de Chicago ainda existente, criada em 1959 e dirigida por seu filho, o diretor teatral, Paul Sills (1927-2008). Entre 1960 e 1965, Spolin trabalhou como preparadora de atores na referida companhia, período em que publicou o seu primeiro livro, *Improvisation for the Theater*, em 1963. Paul Sills é conhecido como coautor da metodologia dos jogos teatrais de Viola Spolin, pois também preparava os atores das companhias em que atuou a partir da metodologia improvisacional dos jogos teatrais, ajudando a mãe a pensar e a elaborar tal abordagem metodológica, assinando com ela a terceira edição revisada de *Improvisação para o Teatro*, publicada nos Estados Unidos em 1999, depois da morte de Spolin. Escreve Koudela:

> *Improvisation for Theater* foi editado pela primeira vez em 1963. O sistema foi desenvolvido em grande parte na Young Actors Company, em Hollywood, durante mais de dez anos. Spolin recebeu influências de Stanislavski, que cita no livro, e de Neva Boyd, com a qual teve um treinamento em jogos, arte de contar histórias, danças e canções folclóricas. Esteve ligada ao The Compass Players (1955-1957), em Chicago que foi o primeiro elenco profissional de teatro de improvisação dos Estados Unidos, sob a direção de David Sheperd

> e Paul Sills. Este último, filho de Spolin, participou diretamente na formulação do sistema de Jogos Teatrais e fundou em 1959 o Second City. (KOUDELA, 2002, p. 40).

A abordagem metodológica dos jogos teatrais de Viola Spolin foi concebida e sistematizada na prática, na ação e na relação entre os jogadores e os jogos propostos. O *The Second City* continua ativo nos dias atuais e se tornou uma grande empresa, o primeiro "clube de comédia do mundo", mantendo escolas de improviso. Existem sedes em Chicago (Illinois-EUA), Los Angeles (Califórnia-EUA) e Toronto (Ontário-Canadá). O *site* oficial do *The Second City* (http://www.secondcity.com) o apresenta como o maior centro de treinamento para a improvisação e a atuação dos Estados Unidos, formador de muitos atores famosos deste país, que trabalham principalmente com a comédia. Atores ligados à companhia produziram várias séries de TV, como a *Saturday night live*[8], e prosseguem até os dias de hoje com as apresentações teatrais baseadas no improviso. Esta importante companhia de teatro improvisacional carrega, em sua história, as marcas deixadas por Paul Sills e Viola Spolin, a qual foi reconhecida nos Estados Unidos não somente por sua ligação com o *The Second City* mas também, como relata Koudela (2002, p. 41), pelo importante projeto realizado no estado de Missouri nos Estados Unidos, projeto este no campo da educação artística.

> O objetivo era incluir a arte como matéria curricular nas escolas do Estado. Parte importante do projeto era determinar a aplicabilidade educacional do teatro

8 Programa americano de televisão semanal de comédia criado por Lorne Michaels e desenvolvido por Dick Eberso. Seu primeiro episódio foi exibido em 1975 pela emissora National Broadcasting Company (NBC), que até os dias atuais o exibe. Alguns episódios podem ser assistidos pela internet: http://www.nbc.com/saturday-night-live.

> para todos os alunos. A utilidade dos Jogos Teatrais de Viola Spolin tornou-se evidente nesse projeto. Desta forma, foi realizado um esforço para caracterizar os jogos teatrais e torná-los mais úteis, não apenas para especialistas em teatro mas também para outros professores. *Improvisação para o Teatro* foi tomado como base para organizar uma versão experimental, utilizada por professores da University City School (colégio experimental do Estado) e em outras escolas do País. Em seguida, o texto foi submetido a uma revisão da autora, sendo reorganizado e publicado pelo CEMREL Inc., Missouri, com o nome de *Theater Game File*. (KOUDELA, 2002, p. 41).

Viola Spolin obteve reconhecimento internacional pela grande contribuição que trouxe com a sistematização da metodologia improvisacional dos jogos teatrais. Além disso, devido ao seu vínculo com a pedagogia teatral, sua prática pedagógica não se distancia dos fundamentos das técnicas de interpretação para o ator, da pedagogia do ator, sendo esta sua fortaleza, uma pedagogia de teatro inserida na prática teatral. A contribuição de Spolin para a pedagogia do teatro é fundamental porque, até então, poucos estudos relacionados ao assunto haviam se apresentado com a densidade metodológica e filosófica proposta por Viola Spolin. A maioria dos estudos relacionados aos jogos teatrais traziam apenas uma relação de exercícios para serem aplicados, sem um *corpus* metodológico e/ou filosófico de maior densidade que os envolvesse. Os jogos teatrais de Spolin transformam os jogos num processo de experiência acumulada, superando-se a compreensão dos jogos e brincadeiras como um simples processo de atividades, ou de acúmulo sucessivo de atividades, pois se constituem como prática em pensamento.

O jogo teatral improvisacional, na perspectiva proposta por Spolin, é ação no "aqui e agora", quando cabe aos jogadores se entregarem à experiência de jogar e aprender jogando, vivenciando, no jogo e pelo jogo, por isso aponta para um processo de aprendizado pela ação, no qual o produto é o processo e o processo produto. Um procedimento distinto do conhecido processo teatral de primeiro ensaiar, decorar e depois apresentar um determinado texto teatral tal como foi ensaiado. É uma metodologia que em si contesta a prática pedagógica de se aprender sentado. Isto se torna mais evidente se analisarmos os jogos teatrais nesta configuração de Spolin tendo como pano de fundo o conceito de experiência tal como foi desenvolvido por William James e John Dewey, dentro de seus estudos vinculados ao pragmatismo. Estes pensadores acreditam que a ação prática está envolvida no conhecimento, sendo impossível dissociar a prática do conhecimento e consequentemente da reflexão. Koudela destaca:

> Para Dewey, a natureza da experiência inclui um elemento ativo e um passivo. A parte ativa significa que experiência é *experimentar (trying)* e a passiva é *experienciar (undergoing)*. Quando experimentamos alguma coisa agimos sobre ela e depois sofremos as consequências. É a conexão entre essas duas fases da experiência que dá a medida do seu sucesso ou valor. Mera atividade não é experiência, pois ela envolve uma mudança. E essa mudança só pode se processar quando a atividade é conscientemente relacionada com as consequências que provêm dela. Por exemplo, quando uma criança pequena queima o dedo, esse fato só se transforma realmente em experiência quando o movimento ocasionado pela

> ferida é relacionado com a dor que a criança sofre em consequência do ato. Portanto, "aprender por meio da experiência" significa o estabelecimento de um relacionamento entre antes e depois, entre aquilo que fizemos com as coisas e aquilo que sofremos como consequência. Nessas condições fazer torna-se experimentar. (KOUDELA, 2002, p. 30, 31).

Comparando essa proposição de Dewey de que a experiência efetiva e afetiva, ou seja, a experiência como e no conhecimento exige uma relação reflexiva entre o antes, o durante e o depois, compreendemos que a abordagem metodológica dos jogos teatrais de Viola Spolin completa essa relação a partir da avaliação realizada após o jogo. Isto é, a avaliação/observação é o momento de o jogador sistematizar, de modo mais aprofundado, sobre a ação executada antes e durante, pois mesmo no momento do jogo, o jogador está refletindo. O jogo teatral proposto por Viola Spolin é uma ação reflexionada, que se consuma. O momento da avaliação permite que o jogador reelabore a reflexão realizada durante o jogo, reacomode seus pensamentos anteriores, aprofundando esta reflexão. Dewey não acredita, como supõem alguns estudos, que o conhecimento está subordinado à ação, mas sim que o conhecimento se dá **a partir** da própria ação prática, **na ação prática** e **como ação** refletida. Não há conhecimento que não seja reflexão na prática. Podemos afirmar que, no fundo, Dewey era um aristotélico, considerava que da memória deriva aos homens a experiência: pois as recordações repetidas da mesma coisa produzem o efeito duma experiência significativa. Em *Experiência e Educação* ele afirma que há limitação do conhecimento quando fundamentado apenas no conteúdo das disciplinas:

> Não é a matéria *per se* que é educativa, ou conducente a crescimento... tanto a falta de adaptação da matéria às necessidades e capacidades dos indivíduos, quanto a falta do indivíduo em se adaptar às matérias podem igualmente tornar a experiência não-educativa [...] É um erro porém supor que a simples aquisição de certa quantidade de aritmética, de geografia ou de história, etc., estudadas porque seriam úteis em algum tempo no futuro, tenha tal efeito. [...] Qual, então, o verdadeiro sentido de preparação no quadro da educação? Em primeiro lugar, significa poder a pessoa, velha ou moça, **extrair de sua experiência presente tudo que nela houver para si nesse momento em que a tem**. (DEWEY, 1971[1938], p.43, grifo nosso).

Percebemos, até aqui, a ideia de Dewey de que a ação e a teoria necessitam estar intrinsecamente ligadas, que se deve evitar o conhecimento que não esteja subordinado à ação, ao entorno social no qual o conhecimento necessita apresentar um sentido lógico, ou seja, fazer sentido prático para quem o adquire, portanto necessita ser útil frente à realidade de quem o aprende, só assim se tornará efetivamente conhecimento. Somente a conexão do conhecimento adquirido com a vida prática do sujeito possibilitará que o indivíduo que aprende algo consiga dar sentido ao novo conteúdo. Na prática dos jogos teatrais, o conhecimento **se constrói num *continuum*, na construção de uma ação significativa** em constante devir, construída, refletida, repensada, em acúmulos e trocas, em uma prática constante. Não estamos falando apenas em conhecimento teatral, pois o jogo teatral o transcende, mas de todas as conexões possíveis do indivíduo que vive em grupo.

Vamos partir, agora, para algumas questões mais específicas

do pragmatismo, já que dois dos principais autores desta pesquisa estão declaradamente vinculados à Escola Pragmática: James e Dewey.

1.3 Uma breve introdução ao pragmatismo[9]

O pragmatismo, certamente, é um corpo teórico complexo cuja explanação não pretendemos esgotar aqui, nem poderíamos. Este trabalho se concentra apenas em alguns aspectos do conceito de experiência tal como foram compreendidos por William James e John Dewey a fim de melhorar o entendimento do processo de conhecimento que se processa na prática dos jogos teatrais de Viola Spolin. Entretanto algumas questões sobre o pragmatismo precisam ser levantadas, uma vez que atuam sobre o nosso objeto de análise. John Robert Shook, professor de filosofia da Universidade do Estado de Oklahoma[10], em seu livro *Os Pioneiros do Pragmatismo Americano*, descreve: o "pragmatismo é fundamentalmente uma teoria do conhecimento que visa a dar uma resposta à pergunta 'Como se dá o conhecimento?'" (SHOOK, 2002, p. 11). Cornelis de Waal, por outro lado, estudioso de Peirce, aponta a doutrina do pragmatismo como sendo, de forma ampla, "uma conexão íntima entre teoria e prática, entre pensamento e ação." (WAAL, 2007, p. 18). Assim, mais uma vez, ao contrário do que se afirma, o pragmatismo não se preocupa com a ação pura, sem reflexão, mas sim com a ação vinculada ao pensamento e à memória, ou seja, ação em pensamento, ação em construção de pensamento.

Para que se entenda melhor o pragmatismo, no ponto que

9 Brandom e Bernstein apontam elementos temáticos similares do pragmatismo em Heidegger, no tardio Wittgenstein e em Hegel (Bernstein, 2010, prólogo).

10 Coordena um grande arquivo sobre pragmatismo, além de manter um dos mais completos *sites* em português sobre o assunto (www.filosofia.pro.br).

nos interessa, vamos analisar com mais detalhes o pensamento de William James e John Dewey. William James um dos fundadores do que viria a ser chamada de a psicologia moderna, nasceu em Nova Iorque, nos Estados Unidos, na metade do século XIX (1842), estudou química e psicologia, antes de obter sua formação acadêmica em medicina (Harvard, 1863). Fluente em francês e alemão, cursou posteriormente filosofia na Universidade de Berlim (1867-1868), cidade para onde se dirigiu para tratamento de uma doença tropical adquirida no Amazonas-Brasil quando tinha 23 anos, durante uma expedição científica ao Brasil (Rio de Janeiro, Belém e Manaus, Expedição Thayer), percorrendo cidades ao longo do rio Amazonas, em 1865. Esta viagem foi coordenada pelo naturalista suíço Louis Agassiz (1807-1873), diretor do Museu de Zoologia Comparativa da Universidade de Harvard. James deixou a expedição em seu oitavo mês, indo tratar-se em Berlim, onde se dedicou ao estudo da psicologia e da filosofia na Universidade de Berlim, entre abril de 1867 e novembro de 1868. Sem sucesso no seu tratamento médico, voltou a Harvard para receber seu título de doutor em 1869.

James descreve este processo de formação em 1902 e afirma que "havendo se formado em medicina ele teria sido lentamente levado à psicologia e à filosofia, onde a primeira conferência que assistiu sobre o assunto foi a primeira que ministrou." (PERRY, 1996, p.228). A psicologia dava seus primeiros passos enquanto ciência experimental, se distanciando da pura especulação filosófica. Esta formação ampla o permitiu ministrar aulas de fisiologia, anatomia, assim como psicologia e filosofia. James se torna um dos fundadores do primeiro laboratório de psicologia dos Estados Unidos, e do pragmatismo, corrente filosófica que começa a nascer nos Estados Unidos nos primeiros anos da década de 1870 e sofre vários desdobramentos e interpretações. William

James pavimentou uma psicologia rica em implicações filosóficas e uma filosofia enriquecida pela experiência psicológica[11].

Antecipando a discussão que iremos levar sobre os jogos teatrais, destacamos o entendimento de William James do processo de emoção e do desejo no ser humano. Para ele, a sequência do processo de emoção no corpo humano se desenvolve primeiramente com a percepção, depois com a expressão física ou corporal, seguida então pelo sentimento emocional, ou seja, vemos um perigoso urso, trememos, temos medo e corremos. O corpo, neste exemplo: o ver e o tremer, determina o sentimento. A ideia de que a emoção tem causas físicas primeiras que levam ao sentimento, aproxima a relação entre o nosso corpo e a vida mental e proporciona um entendimento complexo da questão do aprendizado pelos jogos teatrais (JAMES, 1950, p. 383, 410, 442, 449-453, 467; JAMES, 1910, p. 391, 375-376, 378-381).

John Dewey, natural de Burlington, cidade do estado de Vermont, ao sul de Montreal, é também um dos destacados filósofos e um dos mais importantes pedagogos norte-americanos. Polêmico pensador e ativista de causas sociais, foi anticomunista, antiestalinista, radicalmente contra o socialismo de estado, o que não o impediu de presidir a Comissão de Inquérito sobre as Acusações feitas por Stalin contra Leon Trotsky nos Processos de Moscou, popularmente conhecida como *Comissão Dewey* (1937). Esta Comissão analisou as acusações de Stalin a Trotsky, de colaboração com o fascismo, assassinato e sabotagem contra o Estado Soviético, inocentando-o. Nascido em 1859, e quase vinte anos mais novo que William James, foi por ele bastante influenciado, especialmente pela obra *Princípios de Psicologia* (1890) de James, como anteriormente anotado. Dewey também

11 Como o define Wayne P Pomerleau no verberte sobre o assunto na Internet Encyclopedia of Philosophy (http://www.iep.utm.edu/james-o/), acesso em 10/10/2016.

foi pioneiro em psicologia funcional e representante principal do movimento da educação progressiva norte-americana da primeira metade do século XX. Especialista em Kant e Hegel, Dewey estabeleceu uma relação com o pensamento alemão, ao defender o estudo científico da psicologia com a filosofia alemã.

O ponto principal do pragmatismo é a crítica às grandes epistemologias, narrativas ou sistemas de seu tempo, principalmente ao cartesianismo, considerando-se que, tanto racionalistas ou empiristas precedentes consideravam o pensamento sem estabelecer uma necessária **relação com o mundo**. O pragmatismo clássico questionava a existência de conceitos absolutos, os "confortos metafísicos", e apontavam a necessidade de o pensamento lidar com o inesperado, com o perigo, sem haver certezas absolutas ou dualidades simplistas. A marca do pensamento de Dewey, como diria em seus primeiros trabalhos, é que "o mundo das coisas não existe sem uma relação com o pensamento" (DEWEY 1890, 1891) e vice versa. Dewey foi chefe do departamento de filosofia da Universidade de Michigan (1889), indo depois ser figura fundamental na Universidade de Chicago (1894), ajudando a fundar o departamento de filosofia, psicologia e pedagogia desta universidade (disciplinas agrupadas por sua sugestão) que se tornou o coração pulsante da conhecida Escola de Chicago do pragmatismo. Em 1904, dez anos depois, Dewey se desligou da Universidade de Chicago, indo atuar na Universidade de Colúmbia, onde permaneceu até 1930, época de sua aposentadoria.

Esclarecemos que, apesar da grande penetração das ideias de Dewey nas escolas públicas norte-americanas, a partir da década de 1940, principalmente no pós-segunda guerra, esta teria enfraquecido sua influência nos Estados Unidos (SANTOS, 2013, p. 6). Dewey defendia uma educação com interação social e cultural,

uma educação que desenvolvesse o espírito de comunidade, da distribuição de tarefas entre os participantes, do estímulo à cooperação e a consequente criação de um espírito social. Importava para ele o crescimento físico, intelectual e emocional do educando, ou seja, um crescimento orgânico. Para Dewey, o saber é constituído por conhecimentos e vivências que se entrelaçam de forma dinâmica, alunos e professor são detentores de experiências próprias, a serem aproveitadas no processo de conhecimento, pois o conhecimento é um resultado coletivo. O professor possui uma visão sintética dos conteúdos, os alunos uma visão sincrética, fruto de diferentes vivências, o que torna a experiência um ponto central na troca e formação do conhecimento. Afirma Dewey: "há uma relação íntima e necessária entre os processos de experiência real com a educação" ([1938] 2011, p. 22). Uma experiência real é uma **experiência significativa:**

> ...A experiência, na medida em que *é* experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge; significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos. Em vez de significar a rendição aos caprichos e à desordem, proporciona nossa única demonstração de uma estabilidade que não equivale à estagnação, mas é rítmica e evolutiva. (DEWEY, 2010[1934], p. 83,84).

As propostas de Dewey, que acentuam a experiência não como processo individual, mas em interpenetração completa entre o indivíduo e o mundo dos objetos, objetivam o estabelecimento da autonomia do educando, já que na sua visão a escola deve ser vida e parte intrínseca da vida, lugar de experiências e

experimentações, e não apenas transmissor de algo que se elabora totalmente fora da realidade dos estudantes, que se imprime sobre a experiência construída anteriormente pelos estudantes. O processo de experiência dos educandos deve ser parte orgânica do currículo escolar, de forma a fazer sentido para o aprendizado na escola, por isso que, para Dewey, vida, experiência e aprendizagem devem sempre estar unidas.

No Brasil, e na mesma perspectiva, como nosso leitor deve ter percebido, temos a concepção desenvolvida pelo educador, filósofo e patrono da educação brasileira, o pernambucano Paulo Freire (1921-1997). Apesar de ter outras nuances, suas ideias apresentam pontos em comum com a concepção de Dewey, pois Paulo Freire acredita em uma educação baseada na *práxis* que leva em consideração o ambiente em que vive o educando. Segundo Freire "A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos." (FREIRE, 2011b, p. 52)[12]. Além de encontrarmos elementos do pensamento de John Dewey neste grande educador brasileiro, John Dewey tem seu nome lembrado constantemente no Brasil principalmente por meio do movimento da Escola Nova (1927-1935), liderado por Anísio Teixeira (1900-1971), ao colocar a atividade prática e a democracia como importantes ingredientes da educação. No entanto, Ana Mae Barbosa, grande estudiosa de John Dewey no Brasil e pioneira em arte/educação, destaca que a influência de Dewey na educação brasileira é realmente anterior à de Anísio Teixeira e teria se dado de forma direta:

> ... a influência de Dewey na filosofia educacional

12 Uma análise dos pontos comuns das ideias de Freire e Dewey pode ser vista no artigo de Darcísio Natal Muraro (2013): *Relações entre a filosofia e a educação de John Dewey e de Paulo Freire*.

> brasileira antecede o trabalho de Teixeira. A partir de 1927, os professores brasileiros passaram a fazer cursos na Universidade de Colúmbia, voltando entusiasmados com as ideias de Dewey. Quando, em 1927, Francisco Campos iniciou o seu projeto de reforma da educação em Minas Gerais, enviou um grupo de cinco professoras ao Teacher's College. (BARBOSA, 2011, p. 71).

O *Teacher's College* é uma organização de pós-graduação ligada à Escola de Educação da Universidade de Colúmbia em Nova Iorque (Estados Unidos), fundada em 1887 pela trabalhadora filantrópica Graça Hoadley Rodeio (1856-1914) e pelo filósofo norte-americano Nicholas Murray Butler (1862-1947), para oferecer educação para os professores das crianças menos favorecidas da cidade de Nova Iorque. O currículo combinava uma preocupação humanitária com uma abordagem científica para o desenvolvimento humano. O colégio foi filiado à Universidade de Colúmbia em 1898 como Escola Superior de Educação da Universidade. *Teacher's College* foi uma das mais famosas escolas de professores associada ao nome do filósofo John Dewey, lá ele foi professor de filosofia entre os anos de 1904 a 1930, continuando o trabalho que fizera em Chicago.

Hoje, o *Teacher's College*, conforme informado pelo seu *site* oficial (http://www.tc.columbia.edu/), continua reafirmando sua missão original na criação de um novo tipo de educação para os mais necessitados da sociedade. O colégio continua fortalecendo o ensino em áreas fundamentais como a leitura, a escrita, a ciência, a matemática e as artes, preparando líderes para desenvolver e administrar programas psicológicos e de saúde em escolas, hospitais e agências da comunidade, desenvolvendo também novos *softwares* de ensino e preparando os professores para os

avanços da tecnologia para a sala de aula, além de se comprometer em manter os professores a par dos novos desenvolvimentos educacionais.

Durante o *Movimento da Escola Nova*, apesar de ter ocorrido uma grande ênfase sobre a importância da arte na escola, como apontado por Ana Mae Barbosa (2011, p. 89), as ideias propostas por John Dewey infelizmente tiveram interpretação, por vezes, limitada. Somente Anísio Teixeira conseguiu manter-se fiel às ideias originais de Dewey, segundo Ana Mae Barbosa, que esclarece alguns elementos desta incompreensão:

> ... para validar a arte na educação, o Movimento da Escola Nova valorizou principalmente o aspecto instrumental da arte, **não uma instrumentalidade fundada no estético, como foi concebida por Dewey**, mas a instrumentalidade como uma ferramenta a serviço do conteúdo da lição... esqueceu-se que Dewey afirmara que os objetos estéticos 'contém sua própria razão de existência, não precisam de desculpas para existir, simplesmente porque são encarregados da tarefa de estimular a compreensão, de alargar o horizonte de visão, de refinar a discriminação, de criar padrões de apreciação, que são confirmados e aprofundados por experiências suplementares' [...]
> **A influência de Dewey foi recebida erradamente desde o início**. Nereu Sampaio interpretou a apreciação naturalística recomendada por Dewey em *A Escola e a Sociedade* como um esforço para produzir uma representação realística. (BARBOSA, 2011, p. 147, 169, grifos nossos).

É perceptível, então, que o *Movimento da Escola Nova*,

reconhecido como um representante do pensamento de Dewey em nosso país, acaba incentivando uma visão deturpada do papel da arte na escola e das ideias originais de Dewey, confundindo experiência com experimento, retirando da arte o seu caráter mitológico (*mythos*). Traz uma visão da arte como instrumento apenas para o aprendizado de outras disciplinas e produz uma prática artística simplista e limitada, infelizmente prática ainda muito comum nos dias de hoje. Compreendemos que Dewey, partindo do fazer artístico, não propunha que se realizasse nenhuma cópia da natureza, mas sim a interação entre indivíduo e natureza, de modo a ocorrer o conhecimento pela experiência. Dewey (1971[1938]) propunha um aprendizado pela experiência, no qual o educando deveria aprender fazendo, de forma que a arte também deveria ser produzida. Para Dewey, ação e reflexão estão unidas, logo, o que ele propunha era um ensino a partir da ação prática reflexiva, orientada pelo professor.

O ensino da arte teve, também, outras interpretações errôneas que se estendem até os dias de hoje, quando ainda encontramos, por exemplo, uma supervalorização da livre expressão ou da autoexpressão livre, isto é, a entrega de materiais para os educandos deixando-os fazer o que quiserem, sem um direcionamento ou um diálogo entre o professor e os alunos, ou com a produção artística contemporânea, o que ficou conhecido como o “deixar fazer” ou *laissez faire*. Esta compreensão errônea que pretende possibilitar o desenvolvimento da “criatividade” do educando, foi interpretada como a necessidade de não lhe dar nenhum tipo de orientação e direcionamento, podemos dizer, então, o pragmatismo na arte é entendido sob este falso viés, da prática pela prática, sem orientação, sem contato com a produção artística, sem reflexão. Nos deparamos com vestígios dessas interpretações errôneas pairando nos corredores e salas de aula

de muitas escolas e universidades, onde ainda tratam os estudos de John Dewey de forma pejorativa, sem se ter a devida atenção de estudar cuidadosamente o seu pensamento e perceber que ele propunha o oposto, uma prática inserida no fazer social e cultural.

John Dewey, William James e Charles S. Peirce são os três nomes reconhecidos na formulação e fundamentação inicial da filosofia pragmática nos Estados Unidos, e são reafirmados como os pioneiros da filosofia pragmática conforme Abbagnano (2007), Ghiraldelli (2007), Shook (2002) e Waal (2007). Não obstante, esclarecemos que existem, também, outros nomes ligados ao desenvolvimento do pragmatismo nos Estados Unidos, que comportam um pensamento diverso entre seus principais teóricos. Entre seus fundadores estariam também os juristas Oliver Wendell Homes Jr. (1841-1935) e Nicholas Saint John Green (1830-1876), os quais participaram do nascimento do que viria a ser chamado inicialmente "pragmatismo" (1870). Uma das origens deste movimento seria quando um grupo de jovens estudantes de Harvard, que se autodenominava "O Clube Metafísico", nos anos setenta do século XIX, se reunia para conversar sobre filosofia. Deste grupo, fizeram parte James e Peirce, mas não Dewey. Na medida em que as ideias embrionárias do pragmatismo começaram a tomar proporção, novos nomes foram se agregando a esta escola, como os dos filósofos Ferdinand Canning Scott Schiller (1864-1937) e Clarence Irving Lewis (1883-1964), além do próprio Dewey, aluno de Peirce durante a década de 1880 na Universidade Johns Hopkins (Baltimore, Maryland-EUA).

Georg Herbet Mead (1863-1931) também agregou contribuições importantes à filosofia pragmática porque foi um importante filósofo e psicosociólogo norte-americano, pioneiro da psicologia social e autor de *The Philosophy of the Present* (1932), livro em que aborda a filosofia da experiência. Em 1891, Mead

tornou-se professor do departamento de filosofia da Universidade de Michigan, onde se tornou amigo de Dewey, indo, a convite deste, trabalhar na Universidade de Chicago, formando parte inicial da já citada Escola de Chicago. O prestígio de Mead foi maior fora dos círculos filosóficos, o que talvez explique o motivo do nome de Mead aparecer em poucos estudos brasileiros relacionados ao pragmatismo. Dewey começara a se aprofundar nos estudos pragmáticos a partir de 1890, ano de publicação da obra *Princípios de Psicologia* de James. O pragmatismo se popularizou na virada do século XIX para o século XX, especialmente após as conferências pronunciadas por William James no Instituto Lowell, em Boston, em novembro e dezembro de 1906, e em janeiro de 1907, na Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque. Dewey, influenciado pelas ideias de Peirce e James, trouxe contribuições que são primordiais ao que veio se chamar a filosofia pragmática.

Há semelhanças assim como muitas divergências entre o pensamento dos protagonistas do pragmatismo, entretanto, como afirmamos, o conceito de conhecimento pela experiência nas abordagens de James e Dewey é o que deve, aqui, ser entendido para que haja a compreensão da abordagem proposta por Viola Spolin. Estes conceitos caminham em perspectiva diversa do tradicional esquema "penso, logo existo" elaborado pelo filósofo e matemático francês René Descartes (1596-1650), pois embora não exista uma verdade única e geral para o pragmatismo, só se obtém a resposta de algo a partir da observação e da vivência prática, e como a vivência se constitui de experiências que estão em constante processo de transformação, as verdades também vão se transformando, são colocadas à prova, se sobrepõem e são múltiplas.

Para James, o termo pragmatismo, conforme definido no seu livro *Pragmatismo,* é derivado "da mesma palavra grega *prágma*, que significa ação, do qual vêm as nossas palavras 'prática'

e 'prático.'" (JAMES, 1974 [1907], p. 10). James completa que o termo foi introduzido pela primeira vez em filosofia por Charles S. Peirce, em 12 de janeiro de 1878, em seu artigo *How to Make Our Ideas Clear* (Como tornar clara nossas ideias) publicado na revista *Popular Science Monthly*. O método pragmático trabalha, então, a partir dos elementos em movimento, de um mundo em movimento, isto é, dentro do processo da experiência, percebendo como as experiências são mutáveis, ou melhor, como as respostas obtidas mudam de acordo com as relações estabelecidas com os objetos. Não é apenas o sujeito ou o objeto, mas a relação construída entre eles.

O pragmatismo é uma filosofia que se fundamenta na experiência em todos os sentidos, e não apenas em seu desenvolvimento prático. Segundo Jorge Caetano da Silva, tradutor do livro *Pragmatismo* (2005) [1907], o pragmatismo defendido por James estava:

> Centrado na análise do **significado da experiência**, o pragmatismo foi entendido como uma perspectiva em torno do conceito de verdade que, em seu processo de expansão, atingiu os setores representados pela ética e a religião. A teoria pragmática da verdade sustenta que o critério de verdade está nos efeitos e consequências de uma ideia, em sua eficácia, em seu êxito, no que depende, portanto, da concretização dos resultados que espera obter. Verdadeiro e falso são, portanto, sinônimos de bom e mau, valores lógicos que têm caráter prático e só na prática encontram significado. (SILVA in JAMES, 2005 [1907], p. 171, grifo nosso).

O pragmatismo está centrado na análise do significado da experiência, compreendendo que a inteligência humana

está diretamente relacionada ao conhecimento que se prova na experiência. É com a vivência prática (ação) e com a relação com o mundo que o ser humano significa e ressignifica o mundo a sua volta, é na experiência, no movimento da relação entre sujeitos/sujeitos no mundo das coisas que as verdades são estabelecidas. A verdade, para os pragmatistas, é aquilo que pode ser conhecido ou passível de ser conhecido, embora não neguem a existência de uma realidade além do que pode ser conhecido. Segundo Shook, o "pragmatismo rejeita a vertente naturalista conhecida como 'materialismo', que declara que apenas os objetos conhecidos pela ciência realmente existem." (SHOOK, 2002, p. 18). Assim, os pragmatistas acreditam que a realidade é muito mais ampla do que os objetos que conhecemos. Importa ressaltar que o conceito de pragmatismo defendido por James e Dewey está muito longe da visão simplista de "utilitário". Rodrigo Augusto de Souza argumenta que:

> O pragmatismo foi acusado de reduzir a verdade ao utilitário. Contudo não é o pragmatismo uma filosofia vulgar. Aquilo que os filósofos pragmatistas entendem por prático, por útil, deve ser bem compreendido para evitar equívocos conceituais. Os critérios de utilidade e praticidade defendidos por eles nada mais são do que o da vida como experiência humana. Em outras palavras, a aplicabilidade do conhecimento à vida prática. (SOUZA, 2010, p. 6).

Talvez a grande confusão de denominar o pragmatismo como "utilitário" seja o fato de tanto James como Dewey afirmarem que o que conhecemos na experiência prática **não é o objeto em si**, pois os objetos são apenas meios, **instrumentos** de conhecimento. Para James e Dewey, o que de fato conhecemos é

a **própria experiência com o objeto**, é nesta experiência que se produz o conhecimento (DEWEY, 1974[1925], p. 163). A forma de se relacionar com um objeto pode se concretizar de diversas maneiras, de modo que nunca teremos um conhecimento total do objeto, só teremos conhecimento das determinadas experiências que nos predispomos a ter com o objeto. Não há o simples conhecimento do objeto, mas do objeto na experiência. É uma reflexão que se potencializa no fazer artístico, quando os jogos teatrais podem estabelecer relações do jogador com um objeto que é transformado em vários objetos, ou mesmo na ação de um objeto inexistente. James acreditava no conhecimento relacionado com a prática, ou seja, teoria e prática são indissociáveis. Assim, um conhecimento adquirido no momento presente, estabelecido como "verdade", pode sim ser mudado futuramente, dependendo das influências das novas experiências. A realidade é mutável, as "verdades" mudam de acordo com as novas práticas, então, uma teoria que se fundamenta em uma prática presente, futuramente poderá sofrer alterações, pois a experiência futura poderá complementar a "antiga" verdade. Em sua obra *Pragmatismo*, James afirma: "As teorias, assim, tornam-se instrumentos, e não respostas aos enigmas, sobre as quais podemos descansar." (JAMES,1974 [1907], p. 12).

A experiência, tal como discutida por James e Dewey, se aproxima da fenomenologia, porque ambos os autores estudam as maneiras como experimentamos as coisas e os significados que elas adquirem no mundo a partir de nossa experiência. Assim, uma das questões centrais abordadas pela fenomenologia é o estudo do conhecimento, de como se forma a experiência consciente: ela parte do ponto de vista do sujeito. Esse ponto de vista que se estabelece "instável" sobre o conhecimento do mundo, sobre o "real" (pertencente à realidade natural) e o "vivido" apresenta

questões profundas que merecem um breve destaque aqui. Vejamos o que Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859-1938), matemático e filósofo alemão, reconhecido como fundador da fenomenologia apresenta sobre esse assunto:

> O método da crítica do conhecimento é o fenomenológico; a fenomenologia é a doutrina universal das essências em que se integra a ciência da essência do conhecimento. [...] A palavra fenômeno tem dois sentidos em virtude da correlação essencial entre o aparecer e o que aparece. *Φαινόμενον* significa efetivamente 'o que aparece' e, no entanto, utiliza-se de preferência para o próprio aparecer, para o fenômeno subjetivo. (HUSSERL, 1990 [1907], p. 22, 35).

Segundo a fenomenologia de Husserl, a consciência não existe em si mesma, pois sempre será consciência de algo, a consciência se dá na relação do indivíduo com o mundo, no processo de conhecimento do mundo. A fenomenologia investiga o modo como as coisas começam a fazer parte da nossa percepção e consciência, deste modo, envolve a relação intrínseca entre o sujeito e o mundo, a consciência e seus "objetos"; a investigação, em geral, das relações entre ato, significação e objeto, o que também é tratado por James e Dewey em relação à experiência. O pragmatismo "fenomenológico", destes últimos, busca compreender como se dá o conhecimento a partir da ação do indivíduo no seu meio e quais os significados que esta(s) ação(ões) constitue(m). Portanto, a fenomenologia permeia as discussões destes dois autores aqui abordados e o pensamento dos jogos teatrais que se estrutura em torno de como as coisas começam a fazer parte da nossa percepção e consciência, envolvendo a relação intrínseca entre o sujeito e o mundo, entre a consciência e seus "objetos".

O pragmatismo de James e Dewey está centrado na análise do significado da experiência, entendido como uma perspectiva em torno do conceito de verdade, logo é preciso aprofundar um pouco mais sobre este conceito. James afirma primeiramente: "O caso mais simples de verdade nova é, naturalmente, a mera adição numérica de novas espécies de fatos, ou de fatos novos isolados de velhas espécies, à nossa experiência" esta nova adição "não envolve nenhuma alteração em nossas velhas crenças." (JAMES, 1974 [1907], p. 15). A vivência de novos fatos deve enriquecer a nossa experiência individual, ou seja, é uma soma a antigas experiências. O acúmulo dessas experiências nos abre possibilidades de vislumbrar novas verdades, e/ou possibilidades, é o que Dewey virá chamar de "princípio de continuidade" (DEWEY, 1971 [1938], p. 26), no qual a experiência do presente está sempre conectada à experiências do passado, de modo que a verdade está continuamente em processo de transformação. A verdade somente é verdade no momento presente, pois a adição de novos fatos pode transformar a antiga verdade. A verdade nunca é apresentada como fixa e imutável.

Quando experiências passadas se juntam às experiências presentes, vislumbrando experiências futuras, a experiência em si vai se tornando cada vez mais rica, vão surgindo novas ideias que são adotadas como verdadeiras, ou seja, as verdades vão se transformando na medida em que a experiência é enriquecida por aproximações sucessivas. Nas palavras do próprio James: "A nova verdade é sempre um intermediário, um amaciador de transições. Casa a velha opinião ao novo fato, quase sempre para apresentar um mínimo de choque, um máximo de continuidade." (JAMES, 1974 [1907], p. 15). Aqui, percebemos que as experiências não são isoladas, mas são um "contínuo" das experiências já vivenciadas. Como se vê, a ideia de continuidade entre as experiências é

corrente e fundante tanto nos estudos de William James como de John Dewey, porque ambos compreendem que as experiências presentes sempre carregam em si aspectos das experiências passadas. Dewey afirma que "embora as raízes de toda experiência se encontrem na interação do ser vivo com seu meio, essa experiência só se torna consciente, objeto da percepção, quando nela entram significados derivados de experiências anteriores." (DEWEY, 2010 [1934], p. 469).

O filósofo francês Henri Bergson (1859-1941)[13] acrescenta algumas reflexões sobre o conceito de verdade que se estabelece pelo olhar de William James e que precisam e devem ser apontadas por auxiliarem em nossa compreensão nos jogos teatrais:

> De ordinário, define-se o verdadeiro por sua conformidade àquilo que já existe; James define-o por sua **relação àquilo que ainda não existe**. O verdadeiro, segundo William James, não copia algo que foi ou que é: **anuncia o que será**, ou antes, prepara nossa ação sobre aquilo que será. A filosofia tem uma tendência natural a querer que a verdade olhe para trás: **em James ela olha para frente**. (BERGSON, 2006 [1934], p. 253, grifo nosso).

Assim, podemos antecipar, desenvolvendo Bergson, que a prática dos jogos teatrais e sua construção simbólica podem preparar os alunos para olhar para frente, para o desenvolvimento de uma atitude fundamental do comportamento humano. Bergson ressalta que o que James afirmava é que o indivíduo interfere constantemente em uma verdade já estabelecida, com o propósito de testar novas possibilidades e assim obter novas verdades sucessivas, que se completam e se anulam, ou

13 Bergson encontra-se com James em Londres em 1908. Os dois tornam-se grandes amigos.

se superam. Se analisarmos de forma simples essa proposição, é assim que acontece com as novas descobertas, inventando-se uma nova verdade que parte de uma dada realidade ou mesmo da vida cotidiana. Em relação à invenção do telefone ou do computador, por exemplo, com certeza os respectivos inventores precisaram desenvolver vários estudos e experiências para chegar a essa invenção, mas após o telefone ou o computador se tornarem um fato cultural, este passa a fazer parte da realidade cultural dos indivíduos, constantemente mudando as percepções da realidade. Assim, a "verdade" é um fenômeno que se estabelece em devir, está sempre em permanente construção e transformação.

Outro aspecto importante na concretização da experiência, de acordo com William James e John Dewey, é a consciência da experiência. Ambos compreendem a experiência como um conhecimento que se constrói dentro do processo de vivência, da relação reflexiva, ou seja, da relação consciente do indivíduo com o seu meio. Dewey, em sua obra *Como Pensamos*, escrita em 1910, afirma:

> A experiência não é coisa rígida e fechada: é viva e, portanto, cresce... **A experiência inclui, porém, ainda a reflexão**, que nos liberta da influência cerceante dos sentidos, dos apetites, da tradição. Assim, torna-se capaz de acolher e assimilar tudo o que o pensamento mais exato e penetrante descobre. (DEWEY, 1959 [1910], p. 199, grifo nosso).

Para Dewey, a experiência ocorre a partir da interação do indivíduo com o meio, uma interação que resulta em uma cadeia de atividades psíquicas. Dewey, na citação acima, descreve o caráter consciente da experiência, pontuando que a mesma

exige a reflexão. Se refere, também, ao caráter de continuidade das experiências: da relação que as experiências passadas estabelecem com as experiências presentes, visando experiências futuras, levando ao conhecimento e ao estabelecimento de novas verdades. Esse caráter de continuidade das experiências é uma constante nos estudos de James: "A única função que uma experiência pode desempenhar é conduzir a outra experiência..." (JAMES, 1974 [1912], p. 123). Tal função é bem desenvolvida no processo de equilibração, conceito desenvolvido por Jean Piaget (1896-1980) sobre o qual Ingrid Koudela realiza uma análise rica, relacionando-o aos jogos dramáticos e jogos teatrais.[14]

William James (1974[1912], p. 102), em sua obra *Ensaios em Empirismo Radical,* publicada dois anos após a publicação de *Como Pensamos* de Dewey, afirma: "Supõe-se a "consciência" necessária para explicar não só o fato de que as coisas são, mas também o fato de que são referidas, são conhecidas". Essa afirmação foi realizada cerca de cinco anos após as conferências de James sobre pragmatismo no Instituto Lowell, em Boston (1906) e na Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque (1907). Percebemos, pelas palavras de James, que a experiência advém do processo de consciência que o sujeito adquire na vivência prática, pois James compreende a consciência como a capacidade de o indivíduo perceber a relação entre si e o ambiente, portanto, neste ato consciente descrito por James está implícita a reflexão. Para James, o que é vivenciado e não se torna consciente **não pode ser chamado de experiência,** pois não gera conhecimento.

1.4 Vivência e Experiência, questões terminológicas

14 Este assunto poderá ser encontrado com maior aprofundamento nos livros de Ingrid Koudela: Jogos Teatrais (Perspectiva, 1984); Brecht: Um Jogo de Aprendizagem (Perspectiva, 1991); Brecht na Pós-Modernidade (Perspectiva, 2001).

Tendo em vista o entendimento do complexo conceito de "experiência" conforme exposto no tópico anterior, podemos, agora, voltar a Viola Spolin, nossa educadora dos jogos teatrais. Viola inicia seu livro *Improvisação para o Teatro* com um importante capítulo intitulado *Teoria e Fundamentação* (2005 [1963]). No tópico *A Experiência Criativa*, define primeiramente o caráter democrático de sua metodologia afirmando que "todas as pessoas são capazes de atuar no palco." (SPOLIN, 2005, p. 3), o que é fundamental em seu processo e demonstrado pelo paradoxo: "aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém." (SPOLIN, 2005, p. 3).

A autora descreve que isso ocorre tanto com crianças como com cientistas com suas equações. Neste processo, Spolin compreende que "A experiência nasce do contato direto com o ambiente, por meio de envolvimento orgânico com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo." (SPOLIN, 2010b, p. 31). Está claro, aqui, e em todas as suas letras, o conceito de experiência de Spolin indo ao encontro dos conceitos apresentados por James e Dewey e o seu processo de aprendizado dos jogos teatrais. A interação entre indivíduo e meio com o contato direto com o ambiente é primordial ao processo da experiência, já que nele deve estar implícita a atitude reflexiva, pontuada por Spolin como "envolvimento orgânico", pois somente assim chegaremos a uma atitude intelectual que leva o indivíduo ao conhecimento.

Importa ressaltarmos que a abordagem metodológica de Spolin, no âmbito do trabalho que desenvolvemos, é tratada a partir do termo "experiência" compreendida como a vivência em processo de conhecimento. Nesta vivência pedagógica está explícito que o ato de viver não necessariamente constrói um processo intelectual. A "experiência" dos jogos teatrais estabelece

um ato de construir uma aprendizagem e esta experiência está definida em forma sintetizadora como: **a vivência significativa que se transforma em um processo de conhecimento**, porque logicamente há vivências que não produzem necessariamente um processo de conhecimento. Os dois termos, vivência e experiência, possuem sentidos próximos em nossa língua, e será necessário se deter um pouco nestes conceitos para desfazer qualquer confusão em relação a ambos, visto que utilizamos o conceito do termo "experiência" como principal norteador deste trabalho. O termo "experiência" é tomado por nós como um recorte do termo "vivência", já que experiência é tratada como vivência em processo de conhecimento.

O filósofo alemão Hans-Georg Gadamer (1900-2002), considerado um dos maiores estudiosos da hermenêutica filosófica, realiza um estudo sobre a história e o conceito da palavra "vivência" (*Erlebnis*) em sua obra *Verdade e Método I*, publicada em 1960. Gadamer estabelece uma diferenciação dos termos "vivenciar", "vivenciado" (*das Erlebte*) e "vivência" (2012 [1960], p. 105,106). Segundo este autor, o termo "vivência" somente se torna usual a partir dos anos 70, no século XIX, já o termo "vivenciar" é mais antigo.

> **Vivenciar** significa, de início, "ainda estar vivo, quando algo acontece". A partir daí a palavra "vivenciar" apresenta o tom da imediaticidade com que se apreende algo real, em oposição àquilo que se pensa saber, mas para o qual falta a credencial da vivência própria, quer porque o tenhamos recebido de outros, porque venha do ouvir falar ou que o tenhamos deduzido, suposto ou imaginado. O **vivenciado** (*das Erlebte*) é sempre o que nós mesmos vivenciamos (*das Selbsterlebte*).
> Mas a forma "o **vivenciado**" é usada **também** no sentido

> de designar o conteúdo permanente daquilo que é vivenciado. Esse conteúdo é como um rendimento ou resultado que ganha duração, peso e importância a partir da transitoriedade do vivenciar. (GADAMER, 2012 [1960], p. 105, grifo nosso).

Percebemos que o "vivenciar" é exposto por Gadamer como transitório, efêmero, é o momento presente, o momento em que se vive. Já o "vivenciado" pode ser o que permaneceu do vivenciar, é o que se torna permanente no indivíduo que "vivenciou". Logo adiante Gadamer nos dá a entender que o termo "vivência" é a junção dos termos "vivenciar" e "vivenciado": "... Algo se transforma em vivência na medida em que não somente foi vivenciado mas que o seu ser-vivenciado teve um efeito especial, que lhe empresta um significado permanente." (GADAMER, 2012[1960], p. 106). Ou seja, a "vivência" é o resultado do vivenciar do próprio indivíduo (imediaticidade) unido ao significado permanente adquirido deste "vivenciar", a memória significativa do que foi vivenciado. Deste modo, o conceito de "vivência" se aproxima ao conceito de "experiência" utilizado neste trabalho, Dewey se aproxima de Gadamer. Embora Dewey, como vimos, tenha apresentado esta questão da "vivência" de forma mais precisa, Gadamer, também problematizando este conceito, explica o papel transitório de "vivência", por sua ligação com a vida:

> ...esse conceito não se esgota no papel que lhe é atribuído, isto é, de ser o dado último e o fundamento de todo o conhecimento. Há ainda algo totalmente diferente no conceito de "vivência", algo que exige reconhecimento e que indica uma problemática não superada: sua referência interna com a vida. (GADAMER, 2012[1960], p. 113).

Esta problemática do conceito de vivência que se liga diretamente à "referência interna com a vida" designa que a palavra "vivência" se conota ao simples fato de ter vida, de viver, de existir, ou seja, o termo "vivência" adquire significado mais amplo. Compreendemos, então, que o termo "vivência" pode ser conotado também como conhecimento advindo da "experiência de vida". Na experiência de vida, que vai além do fato de apenas existir, que inclui o conhecimento, a reflexão, necessariamente temos o aprendizado pela vivência, portanto é possível compreender a experiência como um modo específico da vivência: a vivência consciente e reflexiva. O filósofo grego Aristóteles em seu Livro I da *Metafísica*, afirma:

> Os animais são naturalmente dotados da faculdade de sentir, e em alguns deles a sensação gera a memória, ao passo que em outros isso não acontece. Em consequência, os primeiros são mais inteligentes e mais aptos para aprender do que aqueles que não possuem memória (...) Nos homens, a memória gera a experiência, pois as diversas recordações da mesma coisa acabam por produzir a capacidade de uma só experiência. (ARISTÓTELES, 1969, p. 36, 37).

O ser humano é um animal privilegiado porque as sensações por ele vivenciadas geram a memória, e a memória, conforme Aristóteles, faz do ser humano um ser mais apto a aprender. Para o filósofo, é a memória que gera a experiência, ou seja, é a recordação do que foi vivenciado que gera a experiência. Ele complementa e reafirma esta questão em sua obra *Analíticos Posteriores*, livro II:

> ...quando a percepção persiste, após o término do

> ato perceptivo, aquele que percebe pode ainda reter as impressões da percepção na alma. [...] Assim, a percepção sensorial dá origem a *memória,* segundo a denominação que damos, e memórias sucessivas da mesma coisa dão origem à experiência, uma vez que as memórias, ainda que numericamente múltiplas, constituem uma experiência singular. (ARISTÓTELES, 2005, p. 344).

Para Aristóteles, a experiência surge em uma unidade integrada de múltiplas memórias, na qual, primeiramente, o ser humano tem percepções do mundo que o rodeia. Dessas diversas percepções, algumas são retidas na memória fazendo parte da mesma e o conjunto organizado dessas memórias formam e auxiliam a experiência, pois as memórias de experiências do passado nos auxiliarão na experiência presente, deste modo temos uma relação direta e cíclica entre percepções, memórias e experiências, concretizando, assim, uma experiência em conhecimento, como afirmado por James e Dewey. A influência dos órgãos sensoriais no momento da experiência também é uma ideia apresentada por James e Dewey, como será aprofundado no segundo capítulo.

A explanação feita dos conceitos de experiência e vivência nos leva a constatar que os dois conceitos se aproximam em muitos pontos, porém o termo experiência delimita o determinado tipo de vivência proposta por Spolin em sua metodologia. Experiência está ligada ao experienciar e viver algo conscientemente, ou seja, o conhecer na prática reflexiva. Tanto James como Dewey também trabalham com o termo "experiência" levando-o para esta mesma conotação.

1.5 O pragmatismo, o fazer e o ser afetado, fundamentos dos jogos teatrais

James e Dewey possuem muitos conceitos e ideias que dialogam entre si, apesar de terem compreensões às vezes diferentes sobre o pragmatismo, conforme apontam Shook (2002) e Waal (2007). Apreendemos estas diferenças com uma máxima do próprio James, o qual afirmava que a verdade ou a falsidade de uma crença deve ser determinada pelos efeitos de o crente ter a crença.

> Qualquer ideia que nos ajude a *lidar*, prática ou intelectualmente, com a realidade ou seus pertences, que não perturba nosso progresso com frustações, que *ajusta*, de fato, e adapta nossa vida ao cenário geral da realidade, concordará suficientemente em satisfazer o requisito. Manterá a verdade naquela realidade. (JAMES, 2005[1907], p. 118).

Deste modo, para James, se o indivíduo tem uma crença que o leva a ações que o auxiliam na sua vida, essa crença deve ser considerada como verdadeira. Entretanto, segundo Waal, para Dewey "o problema da verdade e da falsidade não está, dessa maneira, relacionado a se uma crença é boa para nós ou se ela satisfaz nossos desejos, mas à situação indeterminada que estimulou a inquirição e às regras e restrições intrínsecas àquela inquirição." (WAAL, 2007, p. 171). De qualquer forma, o ponto principal, para o interesse deste trabalho, é o que relaciona a teoria de James e Dewey, ou seja, como o conhecimento se processa pela ação prática, pela experiência.

O aprendizado pela experiência é a mola mestra da prática/

reflexão teatral de Viola Spolin e, dentro da ação pedagógica presente em sua abordagem, a partir dos procedimentos **instrução**, o **foco** estabelecido para cada jogo, as conversas após o processo de jogar, denominados por Spolin de **avaliação** etc. O ato de aprender-aprender/aprender-ensinar está implícito na ação pedagógica e ocorre na relação entre professor/educando, educandos/educandos e na relação destes com o meio, todos aprendem e ensinam. Na concepção de Viola Spolin, o aprender é "a capacidade para experienciar." (SPOLIN, 2005 [1963], p. 336), portanto, no presente trabalho, tratamos a aprendizagem pelo viés da aprendizagem pela experiência, aprendizagem assim também compreendida como tal por Paulo Freire (2011a [1996]), para quem ensino e aprendizagem são uma única atividade e um processo político de formação e transformação do ser humano.

Nas palavras de Paulo Freire "... quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos..." (FREIRE, 2011a [1996], p. 25). Acrescenta Paulo Freire: "Aprender para nós é *construir*, *reconstruir, constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito." (Ibidem, p. 68). Como se vê, em Freire assim como na concepção de Spolin, o processo de aprendizagem ganha um caráter autônomo e de construção em que o educando gera seu próprio processo e o professor surge como mediador, instigador.

O filósofo italiano Nicola Abbagnano (1901-1990) descreve o conceito de aprendizagem na psicologia moderna como o de "a aquisição de uma técnica qualquer, simbólica, emotiva ou de comportamento." (ABBAGNANO, 2007, p.75), ou ainda: a aprendizagem é um processo de "mudança nas respostas de um organismo ao ambiente, que melhore tais respostas com vistas à conservação e ao desenvolvimento do próprio organismo."

(Ibidem). Estas mudanças que o indivíduo adquire na sua relação com o meio são frutos justamente da ação deste no mundo, descritas por Paulo Freire como "construir, reconstruir, constatar para mudar", isto é, surgem da autonomia do sujeito, na sua capacidade de interação e reflexão a partir da experiência por ele vivenciada. Neste sentido, o aprendizado a ser observado no panorama desta pesquisa é o que ocorre com o processo do desenvolvimento dos jogos teatrais e dentro dele.

O jogo teatral de Viola Spolin possibilita ao educando/jogador "construir e reconstruir" o seu próprio conhecimento no ato de jogar, no aqui e agora, e também permite ao educando/jogador se "construir, reconstruir, constatar para mudar", ou seja, se desenvolver na situação de jogo teatral para mudar as possibilidades apresentadas na solução de problemas. É uma abordagem pautada na relação intrínseca que se estabelece entre razão, intuição e sensibilidade, porque no ato "pragmático" de jogar o educando/jogador aprende, apreende e reflete no jogo e no teatro, na ação, na reação e na relação que ele estabelece com o meio e com os indivíduos que o cercam, portanto na experiência que se completa: experiência estética e experiência de vida.

John Dewey, em seu livro *Arte como Experiência* (DEWEY, 1974 [1934], p. 250), reitera que toda experiência completa é estética. Conceito previamente desenvolvido por Johann Christoph Friedrich Von Schiller (1759-1805), em 1794. Schiller afirmava, em seu livro *A Educação Estética do Homem* (2014[1794]), que a experiência estética carrega a união entre razão e sensibilidade. (SCHILLER, 2014[1794], p.95, 109, 119). Assim, o fenômeno da produção e da vivência da arte não pode ser visto como um ato apenas relativo à sensibilidade ou à subjetividade. Ainda neste mesmo trabalho, Schiller, por meio de várias cartas, vai desdobrar este assunto analisando-o de forma aprofundada. Razão e

sensibilidade, segundo ele, a princípio, dois fatores aparentemente opostos, são equilibrados na e pela experiência estética, ou seja, a subjetividade e o sentimento são equilibrados com atos de objetividade e racionalidade.

Este processo (objetivo/subjetivo) de "equilibração", re-equilibração (Piaget) do homem na sua vivência com o mundo, elemento central no processo de existência, é então plenamente vivenciado na prática artística, conforme analisa Dewey. Assim, situações particulares de ensino/aprendizagem permitem a vivência na inter-relação entre situações "subjetivas" e "objetivas" do ser humano pelo e no jogo. O que possibilita uma preparação complexa para a sua vida cotidiana. Este processo de equilibração-reequilibração constante entre razão e sensibilidade, é estabelecido plenamente na produção estética dos jogos teatrais, e pode ser encontrado em alguns aspectos da concepção de Dewey, especialmente quando o mesmo aprofunda a discussão sobre a relação entre o "fazer e sofrer as consequências de determinadas experiências." (DEWEY, 1974 [1934], p. 254). Esta relação entre o fazer e o sofrer está presente no processo de experiência que o indivíduo obtém com o meio. O indivíduo, através da experiência estética transforma o meio (fazer) e se deixa transformar por ele (ser afetado) na experiência, como veremos mais à frente. Um ser afetado que não é um sofrimento (sentimental), mas sim o receber, o experienciar, advindo da tradução da palavra em inglês *undergoing*, utilizada na maior parte da obra de Dewey que, porém, algumas vezes utiliza a palavra *receiving*, para se referir ao que foi traduzido como sofrer (*suffer*, receber). As duas palavras (*undergoing* e *receiving*) têm diversos significados em comum, dentre eles "experimentar" e "passar por".

Em ambas as versões, para o português[15], da obra *Arte como*

15 Tanto na de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, publicada pela editora Abril Cultural em

Experiência (1934) de John Dewey é possível perceber o uso de diferentes traduções para o termo *undergoing*, o que talvez possa causar certa confusão aos leitores em nossa língua. No terceiro capítulo deste importante trabalho, (*Having an Experience),* embora encontremos a palavra *undergoing* no original, na tradução de 1974 da Abril Cultural *undergoing* se torna **sofrer**. Vejamos um trecho: "A experiência é limitada por todas as causas que interferem com a percepção das relações entre o **sofrer** e o fazer..."[16]. Ao lermos o original percebemos o cuidado de Dewey com esta questão, esta interferência com a percepção das relações entre o "sofrer" e o "fazer", segundo o autor, pode ser causada pelo excesso no lado do fazer (*doing*) ou por excesso do lado da receptividade (*of undergoing*). Sendo que o desiquilíbrio de qualquer um dos lados, do fazer ou do receber (*doing* ou *undergoing*), perturba a percepção das relações e torna a experiência parcial e distorcida. Dewey sublinha, nesta discussão, ainda a relação do fazer e da recepção com o todo da experiência ao afirmar que "... Ademais, tem de ver cada conexão particular de **sofrer** (*undergoing*) e **agir** (*doing*) em relação com o todo que deseja produzir."[17] (DEWEY, 1974 [1934], p. 255, grifo e parênteses nossos).

Na tradução de Vera Ribeiro da editora Martins Fontes, por outro lado, temos os mesmos trechos acima traduzidos de outra forma: "A experiência é limitada por todas as causas que interferem na percepção das relações entre o **estar sujeito** (*undergoing*) e o fazer (*doing*)..." (DEWEY, 2010 [1934], p. 123, grifo e parênteses nossos), e ainda, para que se acompanhe a delicada questão da tradução: "... Além disso, tem de discernir uma relação particular

1974, como na de Vera Ribeiro, publicada pela Martins Fontes em 2010.

16 No original: "Experience is limited by all the causes which interfere with perception of the relations between **undergoing** and **doing**." (DEWEY, 1934, p.44, grifo nosso).

17 No original: "Moreover, he has to see each particular connection of **doing** and **undergoing** in relation to the whole that he desires to produce." (DEWEY, 1934, p. 45, grifo nosso).

entre o **agir** e o **suportar** em relação ao todo que deseja produzir." (Ibid., p. 124, grifo nosso). Portanto, o termo *undergoing*, utilizado na obra original de Dewey, carrega traduções ao português diferentes.

É possível encontrar nos dicionários inglês/português *undergoing* no sentido figurativo, como sinônimo de "sofrer alterações" e, deste modo, percebemos que John Dewey utiliza o termo *undergoing* não como sofrimento (sentimental) ou dor, mas sim no sentido de experienciar algo e ser influenciado por esta experiência, sofrer alterações no modo de ver, sentir e estar diante de tal experiência ou ser afetado por ela. Em Dewey, o termo *undergoing* aparece muitas vezes relacionado ao termo *do* (do verbo *to do*, ação), ou seja, o sujeito age sobre o seu meio e é influenciado por ele, pratica a ação e sofre as consequências da ação, modifica e é modificado, ele experimenta (*try*) e experiencia (*undergo)*. Sublinhamos esta questão ao reiterar que Dewey afirma que o indivíduo transforma o meio pela ação e se deixa transformar através da experiência estética, significativa: na relação entre "o fazer e o conhecer, e o experienciar", que está presente no processo de experiência que o indivíduo tem com o meio e em como ele é afetado.

No próximo capítulo, iremos discorrer sobre a importância da consciência que se constrói pelas experiências e, por conseguinte, sobre a relevância dessas experiências na formação do conhecimento.

CAPÍTULO 2

O movimento contínuo das experiências ou a experiência em *continuum*

A experiência é um dos fundamentos dos jogos teatrais e do teatro improvisacional de Viola Spolin, então, nesse capítulo, detalharemos a experiência em si e como processo de conhecimento, tal como foi desenvolvida por James e Dewey. Na vida humana, as experiências são contínuas, não são pontuais, pois não se encerram em si mesmas, elas carregam elementos do passado individual e social do ser humano, e estão repletas de memórias e vivências, além disso, estão sempre sendo enriquecidas pelo encontro com o momento presente, por isso a ideia de continuidade presente no processo das experiências. Uma experiência se realiza no presente e se projeta no futuro. Dewey, no livro *Arte como Experiência* (2010 [1934]), expõe sua visão de como ocorre este processo:

> O mundo que experimentamos no passado se torna parte do eu que age e sofre a ação em outras experiências. Em sua ocorrência física, as coisas e eventos vivenciados passam e acabam. Mas algo de seu significado e valor é preservado como parte integrante do eu. (DEWEY, 2010 [1934], p. 212).

Por mais que não possa ser perceptível no presente, a experiência passada marca e constitui o indivíduo e suas relações, e é o acúmulo e o superar de experiências na cultura que forma qualquer ser humano. Não apenas a experiência vivenciada pelo próprio indivíduo, mas também as experiências vivenciadas pelas gerações passadas fazem parte da formação do ser individual. Muitas experiências culturais são compartilhadas na vivência social, e é uma troca cultural das experiências de tradição que acabam fazendo parte do indivíduo. Observamos que, quando o ser humano une uma experiência passada a uma experiência presente, ocorre uma

recriação, pois apesar da experiência passada ter sido retomada, ela ganha uma nova percepção por estar inserida em um contexto diferente; já não é a mesma experiência vivenciada anteriormente, mas permanece ali, mesmo transformada. A metodologia improvisacional dos jogos teatrais de Viola Spolin se desenvolve justamente a partir do acúmulo de experiências coletivas, adquiridas através dos jogos e que irá conduzir à apropriação da linguagem teatral, pois cada jogo enriquece o educando/jogador com uma experiência improvisacional específica de grupo, experiência esta que será utilizada no jogo seguinte e assim sucessivamente.

A junção de experiências passadas e presentes é involuntária e inata, o ser humano faz isso a todo momento, sem perceber. É uma fluência normal que ocorre com todo indivíduo e faz parte do seu comportamento instintivo. Importa observar que cada experiência possui sempre caráter único, pois mesmo que se repita uma mesma ação várias vezes, a cada repetição uma experiência nova está sendo vivenciada, uma vez que as experiências estão repletas de sensações. Assim, a repetição não é apenas uma repetição, mas um agregar de experiências a determinado comportamento a partir de novas sensações. James afirma, em seus estudos realizados na obra *Princípios de Psicologia* (1890):

> Cada sensação corresponde a alguma ação cerebral. Para uma sensação idêntica ocorrer, teria de ocorrer uma segunda vez *em um cérebro imutável*. Mas como isso, falando estritamente, é uma impossibilidade filosófica, também é impossível uma sensação imutável; pois para toda modificação cerebral, por menor que seja, deve corresponder uma mudança de igual valor na sensação que o cérebro produz. (JAMES, 1974 [1890], p. 55).

Segundo James, a própria função cerebral do ser humano não permite que uma experiência seja revivida de forma idêntica. Por imperceptível que seja, cada repetição de uma mesma ação dentro de determinado contexto, sofre mudanças através das sensações individuais, logo, coletivamente e, quando pessoas diferentes são colocadas para realizar ações idênticas, vivenciam experiências diferentes. Em toda experiência presente trazemos à tona as experiências passadas, carregadas de individualidade e da cultura que nos rodeia. Diante desta experiência nos encontramos frente a uma nova situação, o que torna uma mesma ação vivenciada por pessoas diferentes completamente diversa uma da outra. O que determina um ato paradoxal - se está na cultura, mas ao mesmo tempo nos apropriamos individualmente das ações vivenciadas na cultura - e não poderia ser diferente. Sobre o conhecer neste processo, James afirma: "... existe uma função na experiência que os pensamentos desempenham e para cuja realização do ser esta qualidade [consciência] do ser é invocada. Esta função é conhecer." (JAMES, 1974 [1912], p. 102. Colchetes nosso).

Sendo assim, a consciência e o conhecimento estão intrinsecamente ligados à memória. Só existe conhecimento se temos consciência da situação vivenciada, senão será uma atividade não consciente, que, portanto não gera conhecimento. "A consciência não é algo juntado; ela flui." (JAMES, 1974 [1890], p. 60). A consciência é a fluência de todas as experiências que já vivenciamos (passado, presente a caminho do futuro); é, portanto, difícil encontrar na consciência do ser humano uma sensação limitada apenas ao presente, logo, a consciência está diretamente ligada à memória e ao seu processamento. Susanne Langer (1895-1985) assim aponta: "A memória é o grande organizador da consciência. Ela simplifica e compõe nossas percepções em

unidades de conhecimento pessoal. Ela é o verdadeiro criador da história...” (LANGER, 2011 [1953], p. 274). Algumas de nossas experiências estão mais manifestas na memória, são fáceis de serem acessadas e relembradas com maiores detalhes, porém um número muito grande dessas experiências já não pode ser acessado facilmente pela memória, estão latentes, se tornaram parte do fluxo da consciência individual geral. São experiências que nos ajudaram a compreender algumas vivências, mas que no presente não podemos identificá-las, apesar de elas estarem ali em movimento, pois se tornaram parte do todo que inclui a não consciência. É como fazer um bolo: misturamos diversos ingredientes (farinha, ovos, fermento, açúcar etc.), entretanto quando fica pronto, temos apenas o todo, denominado “bolo”, não é mais possível identificar o que é ovo, o que é farinha, o calor do forno, as mãos que o fizeram e nenhum dos outros ingredientes separadamente. Ao comê-lo experimentamos um aniversário, um casamento, um encontro.

O esquecimento caminha lado a lado com a memória, pois seria complicado um indivíduo lembrar-se de tudo o que vivenciou desde o seu nascimento até chegar ao fim da vida. O neurocientista Iván Antônio Izquierdo, especialista nos mecanismos da memória, afirma que “Precisamos apagar memórias para poder guardar outras.” (IZQUIERDO, 2012), só assim evitamos que o cérebro entre em uma verdadeira confusão. O esquecimento faz parte do fluxo da memória, é parte da memória, é importante no processo de vivência para que não fiquemos aprisionados ao passado, podendo utilizar as experiências do passado no processo de vivenciar o presente, vislumbrando um futuro. Hans-Georg Gadamer, em *Verdade e Método*, assinala a importância do esquecimento na vida humana ao declarar que “É só pelo esquecimento que o espírito pode renovar-se totalmente

e ser capaz de ver tudo com olhos novos, de modo que o que é velho e familiar se funde com o recém-visto em uma unidade de várias estratificações." (GADAMER, 2012 [1960], p. 52). Tudo o que vivemos faz parte do nosso eu, um eu que se transforma constantemente, no qual algumas memórias de experiências se transformam a partir das novas experiências no plano consciente, enquanto a maior parte dessas memórias permanece num plano não consciente, mas podem vir à tona dependendo da forma como são acessadas. Neste processo se destaca a apropriação e produção da arte, ao recuperar, sob nova perspectiva camadas esquecidas e outrora vivenciadas.

As experiências vivenciadas no passado, que não são manifestas na memória, mas nem por isso se tornam ausentes, podem ser consideradas como os ruídos das experiências passadas, presentes na nossa mente, mas que não estão conscientes. Contudo, são importantes como qualquer outra experiência, pois o ser humano se constrói a partir das relações que estabelece com o meio e, nessas relações, experiências são vivenciadas, já que é a partir destas que podemos compreender o meio que nos cerca. Se as experiências não fossem cumulativas, teríamos que reaprender tudo a cada dia, o que causaria uma estagnação do ser humano, não sairíamos da mesma situação nunca. Portanto, é a vivência de experiências e a consciência delas que ocasionam a evolução do ser humano através do aprendizado pela experiência. Sobre este assunto, Dewey, na sua obra *Arte como Experiência* (2010 [1934]), afirma:

> ...Tal como no avanço de um exército, todos os ganhos do que já foi efetuado são periodicamente consolidados, sempre com vistas ao que será feito a seguir. Se nos movemos depressa demais, afastamo-nos da base de suprimentos – da acumulação de significados –, e a

> experiência torna-se agitada, superficial e confusa. (DEWEY, 2010 [1934], p. 140).

Diante desta afirmação de Dewey, percebemos que, durante uma vivência, para que a mesma se torne de fato uma experiência significativa, é necessário que esta se processe de alguma forma consciente, ou seja, o indivíduo deve estar verdadeiramente envolvido de modo a estar com a percepção/reflexão atenta durante a vivência para que possa processá-la. Uma vivência mecânica, sem percepção dos fatos não chega a ser **uma** experiência, já que o indivíduo não consegue captar o que está vivenciando. Perceber a vivência no momento em que ela ocorre é tomar consciência da experiência, consciência esta que, geralmente, vem em um primeiro momento sem reflexão aprofundada, surge apenas como reconhecimento e/ou apreensão dos fatos. Esta consciência analisada em um momento posterior se transformará em **pensamento reflexivo**, que é definido por Dewey como:

> ...a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva [...] Temos pensamento reflexivo apenas quando a sucessão (de ideias) é tão controlada que se torna uma sequência ordenada, rumo a uma conclusão, que contém a força intelectual das ideias precedentes. (DEWEY, 1959a [1910], p. 13 e p. 55. Parênteses nosso).

Dewey avalia que nem todo pensamento é reflexivo, assim, para este autor, o pensamento que tornará uma experiência realmente significativa é o pensamento reflexivo, o pensamento que consegue organizar uma sucessão de ideias. A experiência é definida por John Dewey como "... um produto, quase um

subproduto, diríamos, da interação contínua e cumulativa de um eu orgânico com o mundo." (DEWEY, 2010 [1934], p. 391). Durante toda experiência a interação entre indivíduo e meio ocorre até que uma adaptação mútua entre indivíduo e meio e/ou objeto se estabeleça. A experiência surge dessa relação eu e meio, logo, sem a interação do indivíduo com o meio não pode ocorrer evolução, e se aprendemos a viver no mundo que nos cerca com as experiências que estabelecemos com este mundo, podemos compreender que o caminho mais natural de aprendizado é o aprendizado pela experiência. Experiências estas que vão fazendo parte de nossa consciência. O Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano traz uma definição de consciência que mostra de outra forma o processo de pensamento reflexivo, a consciência é "Em geral, a possibilidade de dar atenção aos próprios modos de ser e às próprias ações, bem como de exprimi-los com a linguagem." (ABBAGNANO, 2007, p.185).

Compreendemos então que é o processo da consciência e de sua construção na linguagem que fará com que o indivíduo conheça e julgue a própria realidade, e também a consciência lhe dará responsabilidade, percepção, e por fim o conhecimento, até que outra experiência surja. Depreendemos, ainda, a consciência como a percepção imediata dos acontecimentos e, deste modo, fica mais claro que o conhecimento é construído a partir da memória das experiências vivenciadas, as quais muitas vezes, como já foi dito, são latentes, obscuras. John Dewey desenvolve esta relação observação-lembranças apontando que as lembranças, "não necessariamente conscientes", se apresentam "como retenções organicamente incorporadas à própria estrutura do eu, alimentam a observação atual." (DEWEY, 2010 [1934], p. 190).

As lembranças reminiscentes atuam e auxiliam nas experiências presentes, mesmo que não estejam totalmente

manifestas. Sempre que se vivencia uma experiência significativa, o eu é modificado, de forma que os significados das coisas vivenciadas vão sendo acumulados, fazendo parte do indivíduo como um todo. A este acúmulo de significados poderíamos chamar de início da construção do conhecimento, pois com esse acúmulo de significados conscientes o indivíduo reflete e torna-se capaz de articular os vários significados que acumulou com o propósito de chegar a alguma conclusão. A produção artística apresenta um significado especial neste processo dinâmico.

2.1 Conhecimento como consciência das experiências: sensações e percepções

James, em seu *Princípios de Psicologia* (1974 [1890], p. 65, 66), classifica a consciência em diferentes tipos, acrescentando que estes tipos interagem entre si, formando um único fluxo, **a consciência em si**. Então, será importante refletir sobre alguns aspectos da consciência a partir dos apontamentos de James. Ao discriminar as sensações como um dos aspectos da consciência, o autor as divide em dois grupos distintos: 1) sensações; 2) relações entre sensações. Para esclarecer a diferença entre os dois grupos, James parte dos estudos e definições do biólogo, antropólogo e filósofo inglês Herbert Spencer (1820-1903), representante do positivismo, também considerado um profundo admirador da obra de Charles Darwin (1809-1882).

James (1974 [1890], p. 66), citando Spencer, numa posição que poderia ser considerada inovadora ainda nos dias de hoje, afirma que a sensação é uma porção que ocupa um lugar considerável na consciência e possui uma individualidade perceptível. Já a relação entre sensações não ocuparia um lugar considerável na consciência, ela surge quando a consciência

tenta unir uma sensação a outra, portanto é momentânea, embora de fundamental importância. No momento em que tentamos estabelecer relações entre as sensações, a elaboração da experiência começa a se concretizar, e acabamos por ter muitas ideias ao mesmo tempo, e sentimos, isto é, temos sensações em um primeiro momento de forma confusa, entretecendo as ideias, as sensações de semelhanças e as diferenças, que vão se organizando e se encaminhando para se transformarem em conhecimento. Assim, a relação das sensações no auxilia na elaboração da experiência em conhecimento.

James também cita o filósofo francês Jean Jacques Séverin de Cardallaic (1766-1845), que afirmava, em seu *Études Élémentaires de Philosophie* (1830), se "não sentíssemos as relações, nunca alcançaríamos o conhecimento verdadeiro, ... pois quase todo o nosso conhecimento é de relações... Nunca temos uma sensação isolada." (CARDALLAIC apud JAMES, 1974 [1890], p. 65, 66). Assim, as relações das sensações são estabelecidas em nosso cérebro e podemos ter a percepção dos fatos da experiência presente, o que nos leva à construção de novas ideias, as quais se tornam cada vez mais coerentes, nos conduzindo à formulação de conceitos e pensamentos organizados.

Analisaremos, agora, como James e Dewey compreendem o conceito de percepção, um aspecto fundamental na formulação da experiência completa. Como será possível constatar, James possui uma compreensão de "percepção" distinta da compreensão de Dewey. Em seu *Princípios de Psicologia* de 1890 (1974, p. 66), ao referir-se a vários autores para falar sobre os diversos aspectos da consciência, James cita o filósofo escocês Thomas Brown (1778-1820), abordando o aspecto da percepção na consciência. Brown pontuava que o número de percepções que temos é mais limitado do que o número de sensações, pois o número de sensações é tão

grande quanto o número de objetos que podemos relacionar, já a percepção é limitada ao número de objetos que têm o poder de marcar de forma incisiva os nossos órgãos de sensação (audição, olfato, visão, tato e paladar).

A percepção é o que nos faz lembrar do objeto, mesmo quando este está ausente, pois a nossa mente registra como é tal objeto e qual a sua função para que, em experiências futuras, mesmo com o objeto ausente, somente com a lembrança simbólica do mesmo, possamos empregá-lo e solucionar determinados problemas na experiência presente. Percebemos que as sensações, apesar de ocorrerem em um grande número, ocupam um lugar limitado na memória, enquanto as percepções, apesar de ocorrerem em um número menor, ocupam um lugar mais considerável, de forma que as sensações aparecem como ruídos, estão presentes e estarão, por um tempo duradouro, assumindo papel importante na elaboração da experiência, não sendo, no entanto, possível descrevê-las. Já as percepções possuem caráter mais reflexivo, sendo marcantes na memória e passíveis de serem descritas e comunicadas.

Dewey, por outro lado, chama a percepção de reconhecimento. Em *Arte como Experiência*, escrito quarenta anos depois dos estudos de James, Dewey pontua o reconhecimento como algo superficial, um esquema padrão: vejo um objeto e o reconheço prontamente, ou seja, vejo uma caneta e digo que é uma caneta (1974 [1934] p. 260). Percepção, para Dewey, coloca nossa atenção mais voltada para o objeto: reconhecemos que tal objeto é uma caneta, mas percebemos que esta caneta possui uma ponta mais fina, que foi feita de tal material, que poderá ser utilizada de outras formas e vamos além do simples reconhecimento, porque entendemos o objeto detalhadamente, conseguindo relacionar experiências passadas para enriquecer a percepção presente, podendo até vislumbrar ideias de modificação do objeto para sua

melhor utilidade futura. No conceito de percepção apresentado por Dewey, a consciência torna-se forte, já o reconhecimento é muito cômodo para despertar uma consciência mais forte, ele é apenas a fase inicial de uma percepção e, se essa fase não evoluir, poderemos denominá-la simplesmente de reconhecimento. Dewey aprofunda seus estudos do conceito de "percepção" elaborado por James, dando um outro desdobramento a ele, que muito vai nos interessar na presente pesquisa, pois constatamos que a percepção definida por Dewey realmente terá função primordial na elaboração da experiência em conhecimento, já que sai da fase do simples reconhecimento para se ater nos detalhes da experiência.

Como analisamos até aqui, para James, uns dos principais aspectos da consciência são as sensações, as relações entre essas sensações e a percepção, que são elaborações da experiência transformadas em pensamentos, consequentemente em conhecimento, podendo retornar ao campo prático, ou seja, ao campo da ação. Compreendemos, então, a consciência como uma qualidade do ser humano que resulta em pensamentos. James, ao aprofundar seus estudos na obra *Ensaios em Empirismo Radical* (1974 [1912], p. 102), assinala que os pensamentos desempenham a função de conhecer na experiência, na ação do aqui e agora, e é justamente nesta função de conhecer que a consciência é invocada, pois ela organiza os pensamentos. James, em *Princípios de Psicologia,* já afirmava: "Não posso conhecer, sem conhecer que conheço." (JAMES,1974 [1890], p. 86), isto é, só conheço a partir do momento em que tenho consciência do ato ou objeto experienciado. Ainda afirma: "Cada um selecionou, a partir da mesma massa de objetos apresentados, aqueles que correspondiam a seu interesse privado e fez sua experiência a partir daí." (Ibid., p. 95). Como vivenciamos no decorrer da vida

infinitas experiências, seria impossível que todas elas passassem pelo processo de conscientização, portanto a mente seleciona sensações que serão relacionadas para formar pensamentos mais organizados. James começa a desenvolver estes pensamentos em *Princípios de Psicologia* (1890) e aprofunda-os em *Ensaios sobre Empirismo Radical* (1912).

Em seu trabalho *Lógica - a teoria da investigação* (1974 [1938], p. 232), Dewey ressalta que o conhecimento, mais do que uma afirmação garantida, significa também entendimento e apreensão, assim é possível entender o que significam determinados objetos, sem necessariamente conhecer plenamente o objeto, ou seja, há identificação do objeto, mas não há um conhecimento aprofundado sobre ele. Esse entendimento "superficial" dos objetos, em que captamos o conhecimento sem questionamentos, denominado por Dewey de "apreensão", é o que nos conduz a uma investigação mais aprofundada, que leva a novas investigações, consequentemente a novas ideias. O acúmulo de experiências nos faz reconhecer objetos imediatamente, sem maiores questionamentos, porém se investigarmos o objeto conhecido, a partir de diferentes reflexões, novas descobertas surgirão.

As experiências que não são organizadas em pensamentos e permanecem como ruídos na nossa subjetividade podem, em uma experiência futura, se ligarem a novas ideias e se transformarem em um pensamento elaborado e concreto. Para que uma ideia seja apreendida, Dewey (2010 [1934], p. 235-237) considera que o ser humano deve sentir essa ideia em termos afetivos e sensoriais, de forma que alguns dos órgãos sensitivos (olfato, visão, paladar, tato e audição) estejam envolvidos na experiência, diretamente ligados à emoção. Se é a partir da percepção que conseguimos ter consciência das experiências, é fato que a percepção é toda perpassada pela emoção, de modo que o objeto ou fato percebido

está repleto de emoção. É o organismo inteiro que interage com o meio durante uma experiência, e não apenas parte do organismo, o que podemos chamar de experiência orgânica.

Quando Dewey, em *Arte como Experiência* (2010 [1934], p. 130, 159-161), se refere ao termo "emoção", não está se referindo ao que compreendemos como sentimentos/sensações de tristeza, felicidade, amor, raiva, medo, pois estas emoções isoladas não são qualitativas, e muitas vezes chegam até a serem explosivas. Na percepção perpassada pela emoção temos uma (ou várias) emoções envolvidas e conectadas a determinados objetos e/ou desfecho de uma situação específica, proporcionando unidade entre as partes variadas de uma experiência. É o organismo todo envolvido na percepção (pensamento, sensações e reflexão), por isso está perpassado pela emoção. **Quando as emoções são significativas, acabam se tornando qualidades de uma experiência**, qualidades estas que se movimentam e se alteram porque as emoções estão a todo tempo se transformando. Os jogos teatrais de Viola Spolin, como poderá ser visto no capítulo seguinte, conduzem o educando/jogador justamente para uma experiência significativa orgânica, pois o leva a se envolver no jogo, neste processo da sensação ao conhecimento de forma completa, no qual pensamento, sensação e reflexão estão todos perpassados pela emoção. Assim, o educando/jogador apropria-se da linguagem teatral e da vida enquanto tal.

O estado de consciência para James, conforme desenvolvido em seu *Ensaios em Empirismo Radical* (1912), depende de todo o contexto em que a experiência é vivenciada, e, para que se utilize o termo "consciente", é necessário que o ser humano que vivencia a experiência em um determinado contexto, ao vivenciá-la se observe inserido naquele meio e comece a perceber essa relação entre "eu" e "meio", aí sim acontecerá uma experiência perceptiva, portanto

consciente. A partir das obras de James percebemos que este autor se aprofundou nos estudos realizados em *Princípios de Psicologia* (1890), trazendo posteriormente, em *Ensaios em Empirismo Radical* (1912), o estudo da "percepção" como relevante na concretização da experiência. A visão de percepção de Dewey, desenvolvida subsequentemente à de James apresenta semelhanças com a deste último, porém para Dewey, nos seus estudos *Arte como Experiência* (1974 [1934] p. 260), a percepção, como já afirmamos, se apresenta mais detalhadamente, vai além do simples reconhecimento para se ater nos detalhes da experiência, a consciência torna-se forte. Se, ao vivenciar suas experiências, o ser humano não tem a percepção do eu inserido naquele meio específico, este acaba por ter apenas uma vivência em estado primeiro que, acumulada a tantas outras, se torna um amontoado de experiências sem significado ou valoração, impossíveis de serem relacionadas com qualquer outro fato, pois não se tornam parte do eu orgânico do indivíduo. Ter uma experiência e perceber as consequências dessa experiência é fundamental para o desenvolvimento da inteligência humana, é a percepção, a consciência presente no momento da experiência que a tornará experiência significativa.

Dewey estabelece uma diferenciação entre mente e consciência:

> A mente é mais do que a consciência, por ser o pano de fundo duradouro, ainda que mutável, do qual a consciência é o primeiro plano. Ela se modifica lentamente, sob a tutela conjunta do interesse e das circunstâncias. A consciência está sempre em rápida mudança, pois marca o lugar em que a predisposição formada e a situação imediata se tocam e interagem. Ela é a readaptação contínua do eu e do mundo na experiência. A "consciência" torna-se mais aguda

> e intensa, conforme as readaptações exigidas, e se aproxima do zero quando não há atrito no contato, e a interação é fluida. Ela se turva quando os significados passam por uma reconstrução em uma direção indeterminada e clareia à medida que emerge um significado decisivo. (DEWEY, 2010 [1934], p. 459, 460).

A mente, para Dewey, é o plano geral de todas as experiências que formam o indivíduo até o momento. A mente é repleta de aspectos conscientes e não conscientes porque além de carregar o conjunto de significados organizados que o indivíduo formou, ou seja, aspectos conscientes, carrega também aspectos não conscientes, ideias, sensações ainda não organizados pela consciência. Estes aspectos podem ser despertados a partir de novas experiências e, deste modo, se tornarem conscientes, ou podem ficar sempre no plano não consciente. Dewey afirma: "...nada cria raízes na mente quando não há equilíbrio entre o fazer e o receber." (DEWEY, 1974 [1934], p. 254). Quando vivenciamos uma experiência ao executar a ação, precisamos estar abertos às percepções que surgem dessa relação com o meio. É necessário apreender essas relações para que a experiência seja de fato marcante. Lembrando, que, para Dewey, a percepção é um reconhecimento mais detalhado do objeto (ou da ação), um momento no qual a consciência assume força maior. O que nos auxilia muito na percepção da experiência presente são as experiências passadas que vivenciamos, pois estas últimas nos conduzirão a conseguir estabelecer, com maior facilidade, a relação entre fazer e receber, no momento presente.

Fazer é a ação praticada durante a experiência, ação direta sobre o objeto e/ou meio, e o receber, o ser afetado, o sofrer é

estar aberto às consequências que surgem desta ação, se deixando influenciar por elas, de forma que tanto o indivíduo como o objeto e/ou meio saem transformados desta relação de troca. Fazer (ação) e se deixar influenciar por esse fazer (receber), percebendo a relação entre os dois, auxilia para que o conhecimento evolua a partir da consciência que obtemos das experiências vivenciadas, consciência sujeita a futuras análises e reflexões. O fazer e o receber estabelecem uma relação mútua de troca em que razão e sensibilidade estão conectadas, formando o todo estético. Faço uma ação e sou influenciado por ela de forma a mudar o caminho da minha percepção e é esta relação que vai conduzindo a experiência para um campo significativo e completo, portanto estético. A apreensão dessas formas de relações é o que denominamos de pensar. Pensar é ordenar uma variedade de significados a caminho de uma conclusão. Deste modo, compreendemos a arte como a produção de um pensamento significativo.

2.2 Experiência - aspectos subjetivos e objetivos

Para James, o momento em que ocorre a experiência, o "aqui e agora", é denominado de "experiência pura". Enquanto a experiência é vivenciada ela é um fato, é imediata, verdadeira, concreta e objetiva, ainda não é um pensamento e nem opinião, ela simplesmente é "experiência", passível de ser percebida ou não por quem a vivencia (como uma picada ou uma queimadura que sentimos minutos ou segundos depois). Quando tal experiência é tomada posteriormente por um estado mental e passamos a elaborar opiniões e pensamentos a respeito dela, então ela se torna mais reflexiva, passa a ser um conceito ou opinião.

A subjetividade e a objetividade de uma experiência estão o tempo todo se comunicando, uma vez que não existe uma

separação pura entre o campo objetivo e o subjetivo, ambos se misturam. O próprio William James reflete que, dependendo do ponto de vista em que a experiência é analisada e/ou vivenciada, "num grupo figura como um pensamento, em outro como uma coisa. E, desde que ela possa figurar em ambos os grupos simultaneamente, temos todo o direito de falar dela como algo subjetivo e objetivo ao mesmo tempo." (JAMES, 1974 [1912], p. 104). Ecoa novamente aqui o pensamento de Paulo Freire sobre a objetividade e a subjetividade quando este afirma: "Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas." (FREIRE, 2011b, p. 50).

É fato que existe um campo objetivo e um campo subjetivo no mundo que nos rodeia, portanto tomemos novamente como exemplo a caneta. Para que ela existisse, foi preciso não só surgir uma necessidade da vida prática, concreta e objetiva, mas também foi necessário que o ser humano idealizasse, projetasse a caneta no campo subjetivo, imaginando como poderia criar tal instrumento e, antes de se tornar caneta de fato, o sujeito precisou concretizar no campo objetivo a sua ideia de caneta a fim de testá-la. Bem, em certa forma pode ser dito que a caneta "objeto" faz parte do campo objetivo, a "ideia" da caneta do campo subjetivo, contudo, neste processo ambos precisaram interagir, a todo momento, para que a caneta existisse. De fato, estes dois campos (objetivo e subjetivo) interagem entre si, e em algumas experiências teremos a subjetividade em maior grau e em outros momentos a objetividade estará mais preponderante. Mas para que a experiência chegue a uma culminância é necessária a interação entre o campo "subjetivo" e o "objetivo", daí teremos resultados dessas associações que ora são práticos e ora são intelectuais. Vejamos como detalha James esta questão:

> ... o *status* ambíguo ou anfíbio que nossos epítetos de valor ocupam é a coisa mais natural do mundo. Seria, entretanto, um *status* antinatural se a opinião popular que se tem no começo fosse correta. Se "físico" e "mental" significassem duas espécies diferentes de natureza intrínseca, imediata, intuitiva e infalivelmente discerníveis e cada qual se fixasse para sempre qualquer porção de experiência que qualificasse, não se vê como jamais poderia ter-se dado lugar a dúvidas e ambiguidades. Mas se, ao contrário, essas palavras são palavras de classificação, a ambiguidade é natural. Pois, então, tão logo as relações de uma coisa são suficientemente variadas, ela pode ser classificada variadamente. (JAMES, 1974 [1912], p. 157)

Assim, James destaca a ambiguidade como fato natural das coisas, tudo depende do contexto em que a experiência se encontra e da relação estabelecida entre sujeito e meio, além disso, subjetividade e objetividade estão a todo tempo se comunicando para trazer a experiência ao campo da consciência. Como afirma Camargo: "A relação mente e corpo, onde se estruturam as questões da emoção e da razão, se estabelece num moto-contínuo, processo permanente de retroalimentação produzido pela cultura e produtor de cultura. Não existe pensamento puro, nem puro sentimento... nem pura razão." (CAMARGO, 2010b, p. 37). Em nosso caso, emoção e razão são subjetividade e objetividade, pois ambas estão em um processo permanente de retroalimentação, não temos uma subjetividade pura e nem uma objetividade pura, para existir a subjetividade precisamos dos objetos e para chegarmos a conclusões objetivas necessitamos recorrer à subjetividade, recorremos as nossas reflexões. Não existe objeto sem subjetividade. Dewey discute esta questão:

> Uma vez que toda experiência é constituída pela interação entre "sujeito" e "objeto", entre um eu e seu mundo, ela própria não é meramente mental, por mais que um ou outro desses fatores predomine. As experiências que, pelo predomínio da contribuição interna, são enfaticamente chamadas de "mentais" referem-se, direta ou remotamente, a experiências de caráter mais objetivo; são produtos da discriminação e, por isso, só podem ser compreendidas ao levarmos em conta a experiência normal total, em que os fatores internos e externos se incorporam de tal modo que ambos perdem seu caráter especial. Em uma experiência, coisas e eventos que fazem parte do mundo físico e social são transformadas pelo contexto humano em que entram, enquanto a criatura viva se modifica e se desenvolve através da interação com coisas que antes lhe eram externas. (DEWEY, 2010 [1934], p. 431).

Aqui, Dewey reforça toda a discussão que realizamos até o momento, entre o campo objetivo e o subjetivo de uma experiência. Por mais que um campo ou outro predomine em uma determinada experiência, ela não pertencerá unicamente a um único campo, nem poderia. A relação de troca entre esses dois campos é necessária para o estabelecimento de uma experiência significativa. Dewey, nos seus estudos *Experiência e Natureza* (1974 [1925], p. 162), acrescenta o aspecto emocional aos campos subjetivo e objetivo de forma que, para este autor, o aspecto emocional liga todas as partes de uma experiência vital em um todo único. Não é possível separar o prático, o emocional e o intelectual, ou seja, compreende-se o ser humano como um todo orgânico, interligado entre emoção, razão e corpo. Damásio

e outros neurocientistas referendarão esta visão já ao final do século XX.

De fato, é difícil separar os aspectos emocionais, práticos e intelectuais de uma experiência porque, na prática, mesmo durante uma experiência "pura", estaremos completamente envolvidos pela emoção. Apesar de não termos um pensamento muito organizado, no sentido reflexivo, no momento de algumas experiências "brutas", o intelectual está o tempo todo ativo tentando captar as percepções das relações de sensações, e, em um momento posterior trabalhará mais ativamente para produzir significado para aquela experiência específica. E, mesmo posteriormente, estaremos completamente afetados pela emoção, alguns mais e outros menos, entretanto é impossível pensar um ser humano totalmente desvinculado do seu eu emocional em algum instante da vida. Na experiência artística, a reflexão está muito presente no momento do fazer, do executar a ação, então, no momento da experiência presente, o artista ao mesmo tempo em que vivencia novas experiências carregadas de sensações e percepções, elabora a sua arte. É uma ligação intrínseca entre experiência, reflexão e ação. A produção da arte é um exercício de elaboração desta experiência, em seus níveis emocionais, práticos e intelectuais, ou se se quiser, entre o "objetivo" e o "subjetivo".

2.3 Experiência primária e experiência secundária

Dewey afirma enfaticamente que "não é a experiência que é experienciada, e sim a natureza." (DEWEY, 1974 [1925], p. 163). Importa esclarecer que, para ele, natureza é todo o meio que nos cerca, assim sendo, o que é experienciado é o meio em que o indivíduo se encontra, é nesta relação entre meio e indivíduo que resulta a experiência. São as formas diferentes de interações

que resultam em experiências diversas. Em Dewey (Ibid., p. 165), o momento primário ou primeiro da experiência é o momento denominado por James de "experiência pura", em que a experiência é bruta, grotesca, não lapidada, porém apresenta novas possibilidades, novos problemas e novos caminhos. Após esse momento, temos a experiência secundária durante a qual refletimos sobre a experiência primária e podemos chegar a algumas conclusões objetivadas que nos levarão a novas experiências. Dewey esclarece que toda experiência (científica ou empírica) passa por essas duas etapas, no entanto o que mais vai interessar para a ciência é a experiência secundária, a que possui um pensamento sistematizado. Podemos dizer que, para a arte, as duas etapas são fundamentais.

Apesar de garantir que, para a ciência o mais importante é a experiência secundária, Dewey reforça bastante que a experiência primária é extremamente rica, pois está repleta de potencialidades que não são explicitadas, ou seja, não são percebidas. Dewey (1974 [1925], p. 175) faz uma crítica ao "intelectualismo" depreciativo, dizendo que este tipo de "intelectualismo" acaba contrariando os fatos que são encontrados naquilo que é observado primariamente, porque tenta reduzir e transformar todo objeto e toda natureza até que sejam definidos em termos idênticos às características apresentadas pelos objetos refinados da ciência, assim, generaliza o objeto, deixando de analisá-lo dentro de seu contexto. E continua: "... coisas são objetos para serem manuseados, utilizados, trabalhados, gozados e sofridos, mais do que coisas para ser conhecidas. Elas são coisas *tidas* antes de serem coisas conhecidas." (DEWEY, op. cit.). Dewey não nega o conhecimento pela experiência, muito pelo contrário, diz que é na relação de troca entre sujeito e objeto que se dá o conhecimento, é no interagir de todas as formas possíveis durante a experiência que

poderemos descobrir novas possibilidades, assim o conhecimento se constrói na relação, não pertence ao sujeito ou ao objeto.

Como oferece muito material para o conhecimento, a experiência primária não pode ser encaixotada dentro de uma verdade considerada absoluta. É preciso vivenciar as situações e perceber as novas possibilidades de conhecimento que cada experiência nos traz, observando-a ou provando-a dentro do contexto em que está sendo vivenciada. Muitas potencialidades não explicitadas, mas presentes no momento da experiência primária, acabam por se perderem no momento da experiência secundária, momento mais reflexivo e seletivo, por isso Dewey reforça que o manuseio direto, o trabalho no "aqui e agora" com as coisas e objetos é extremamente importante já que traz sempre novas descobertas, desperta novas potencialidades e/ou potencialidades adormecidas. Aqui temos o reforço do que James afirma: "nenhuma verdade é absoluta", é na prática que podemos verificar as potencialidades dos objetos, que mudarão de acordo com o ponto de vista estabelecido e o ambiente em que interagem, ou seja, o conhecimento verdadeiro é o do momento presente, conhecimento este que está sujeito a transformações futuras.

A experiência primária se apresenta mais sob a forma de ação e de paixão e é somente quando organizamos esta experiência, levando-a para o campo da reflexão dando-lhe forma cognitiva, que conseguimos uma administração inteligente deste fazer, pois conseguimos uma organização reflexiva das experiências vivenciadas e alcançamos, assim, o conhecimento organizado, porque uma verdade foi apreendida. O artista trabalha com a experiência primária na forma de paixão e de ação para a elaboração da sua obra de arte, dando uma forma expressiva à experiência vivida, porém não necessariamente uma forma discursiva, traduzível em palavras, mas uma forma que

se organiza e se apresenta de múltiplas formas. A elaboração da obra de arte também é o resultado da administração inteligente do fazer por se tratar de uma expressão da verdade, em sentido amplo, do artista. Lembremos que a verdade na arte é diferente da científica. O conhecimento das e nas experiências nos prepara para compreender o que somos dentro de contextos mais amplos, mas é importante que as experiências sejam refletidas dentro dos contextos em que foram experienciadas, senão elas perdem o sentido; se o contexto fosse alterado, a experiência seria dada de outra forma. A consciência das experiências vivenciadas nos auxilia nas futuras experiências brutas que teremos ao longo da vida. Dewey afirma que, naturalmente "a experiência cognitiva tem de ter sua origem a partir da experiência de tipo não-cognitivo." (Ibid., p. 176, 177). Partimos de uma experiência prática para uma experiência de pensamento, a qual só nasce devido a uma prática existente anterior a ela. Ao lapidar as percepções da prática, com reflexões posteriores, obtemos pensamentos organizados que podem ser apresentados como "verdades", pois foram comprovados ou experimentados. Verdades estas que não são absolutas. Dewey descreve:

> (1) A experiência é primordialmente um caso de atividade-passividade; não é primordialmente cognitiva. Porém, (2) a medida do valor de uma experiência está na percepção das relações ou continuidades às quais essa experiência conduz. Ela inclui a cognição, na medida em que é cumulativa ou remete a algo ou tem um sentido. (DEWEY, 1916, p. 147 apud SHOOK, 2002, p. 158).

Nem tudo o que vivenciamos na experiência se dá a

conhecer, cada experiência está carregada de potencialidades que muitas vezes não são apreendidas, portanto, muitas dessas potencialidades continuarão não cognitivas, algumas latentes, enquanto outra parte dessas experiências se tornará cognitiva, pois são mais passíveis de uma reflexão lógica e elaborada. No momento em que a experiência é vivenciada, ou seja, no momento primeiro da experiência pura, segundo James, e da experiência primária, segundo Dewey, esta experiência, como já foi dito, está repleta de potencialidades. Uma experiência em potência, em que ainda não é possível refletir sobre todas as potencialidades despertadas durante esta experiência pura, primeira, primária, por isso as escolhas são inevitáveis no momento da reflexão.

Por exemplo, ao jogar um jogo teatral, várias potencialidades são despertadas e começam a fervilhar no indivíduo. Em cada indivíduo de uma forma diferente. Após o jogo cada jogador irá refletir ainda mais sobre a sua experiência e será possível perceber que, a partir da experiência, cada um inicia um processo de seleção, ou do apreender aspectos diferentes do jogo; cada qual selecionou algumas potencialidades despertadas durante o jogo. O momento em que ocorreu o jogo é experiência pura, ou experiência bruta e/ou primária; o momento seguinte, em que o indivíduo reflete sobre o jogo que já ocorreu é a experiência secundária, o que não deixa de ser uma nova experiência.

Como descreve Dewey em seu *Arte como Experiência*:

> Toda Experiência, seja ela de importância ínfima ou enorme, começa *com* uma impulsão e não *como* uma impulsão. Digo "impulsão" em vez de "impulso". Um impulso é especializado e particular; mesmo quando instintivo, é simplesmente parte do mecanismo envolvido em uma adaptação mais completa ao

> meio. "Impulsão" designa um movimento de todo o organismo para fora e para adiante, e dela alguns impulsos especiais são auxiliares.[1] (DEWEY, 2010 [1934], p. 143).

Todo o organismo produz uma impulsão de dentro para fora, originando o estágio inicial de uma experiência, tal impulsão nasce de determinadas necessidades do organismo, as quais só poderão ser sanadas a partir da relação do organismo com o meio, ou seja, a partir da experiência. O resultado de uma experiência não é previsível, o resultado da interação entre indivíduo e meio não pode ser preestabelecido. Por mais que seja possível antecipar algumas ideias a respeito do resultado de determinadas experiências humanas, antes mesmo da ocorrência delas, teremos o resultado preciso apenas após a experiência ter sido concretizada. Como descreve Dewey "... A eficácia operativa, tanto das ideias quanto dos fatos, é, assim, reconhecida praticamente na medida em que estão conectadas com o experimento." (DEWEY, 1974 [1938], p. 224).

2.4 Tendo "Uma experiência"

Having an Experience foi publicado em 1934, como parte da obra *Arte como Experiência*, encontrando-se Dewey já em seus setenta e cinco anos. Tempos bicudos, do *New Deal* norte americano, depois da crise de 1929, quando havia um desemprego massivo nos Estados Unidos; tempos em que os nazistas haviam assumido o poder na Alemanha há um ano e marchavam

1 No original: "Every experience, of slight or tremendous import, begins with an impulsion, rather *as* an impulsion. I say "impulsion" rather than "impulse". An impulse is specialized and particular; it is, even when instinctive, simply a part of the mechanism involved in a more complete adaptation with the environment. "Impulsion" designates a movement outward and forward of the whole organism to which special impulses are auxiliary." (DEWEY, 1934, p.58)

vitoriosamente para tentar estabelecer sua nova ordem mundial; no Brasil vivia-se uma nova constituição que trazia o voto secreto, o voto feminino, uma legislação trabalhista, previdência social, jornada de oito horas que não resistiriam ao tempo e a Segunda Grande Guerra que estava por vir. Um tempo de experiências significativas.

Dewey aponta que a experiência sim pode dar-se de forma inarticulada ou rudimentar (*inchoate*), ou ainda de forma incompleta, causada por estranhas interrupções, por incompletudes, por ir e vir... uma experiência comum, o que seria diferente de **uma** ou melhor de "a experiência", experiência significativa. Esta última completa seu percurso até a completude (*runs into course to fullfilment*) e Dewey a chama de "uma experiência" (DEWEY, 2010[1934], p.109, 110), a experiência que organiza e unifica a vivência e se constitui como totalidade, seja uma determinada comida em uma data especial, uma quebra de amizade, uma tempestade, um roubo, uma queda, um acidente de avião por falta de gasolina que aniquila um time inteiro de futebol ou uma obra de arte. Dewey aponta que a arte revela a expressiva capacidade da experiência e pelo fato de os objetos de arte serem expressivos, eles comunicam. (DEWEY, 2010[1934], p. 215, 216). A arte revela a experiência de uma forma concreta, isto explica um pouco o porquê de determinadas produções artísticas se tornarem ícones de sentimentos ou de expressões de uma época. Assim teremos, no processo de experiência com a arte, a união do pensar estético à elaboração de conhecimento de uma forma singular, não apenas pelo pensamento racional.

"Uma Experiência" é um termo vital para Dewey. Ele destaca que "uma experiência" se define como uma experiência completa, significativa, vivenciada até sua plena realização, uma experiência consumada ou que se consuma, completada, na qual se inter-

relacionam os meios e os fins, e é quando conseguimos chegar a uma completude neste processo. A experiência de quando um problema é solucionado ou um jogo jogado até a sua conclusão, uma final de campeonato. Dewey também cita como exemplo "uma experiência" sua, pessoal, significativa, uma discussão com um amigo num jantar em Paris, em que diferentes elementos são fundidos em uma única experiência. Alguns bons exemplos podem ser também a experiência de uma determinada refeição entre velhos amigos que há muito não se viam, ou de um encontro amoroso reprimido, e também a produção de um trabalho de arte específico. Na criação de uma refeição o cozinheiro utiliza alimentos, temperos, utensílios e técnicas para criar o produto final, meios e fins se inter-relacionam num ato de experiência especial significativo que se relaciona, por exemplo, aos amigos que vêm para o jantar de seu aniversário. Não é o simples ato de comer ou de fritar um ovo que se traduziu por "tal experiência", embora muitos não se esqueçam dos pobres alimentos de seu tempo de estudante, ou do desemprego.

Também o artista trabalha com um determinado meio o qual lhe é familiar, juntamente com as ferramentas e técnicas necessárias objetivando a apresentação de sua obra, que pode terminar numa *vernissage* ou numa apresentação teatral exitosa ou num fracasso. Em ambos os casos os meios de produção são conscientemente manipulados a fim de se realizar um fim. Ao final, teremos alimento ou um trabalho artístico que consuma determinada experiência, através de temperos, utensílios e do tempo, das cores ou pinceladas, os métodos são postos em acordo a fim de produzir uma unidade orgânica. Experiência consumatória é assim caracterizada pela interação constante entre meios e fins, e, mais especificamente, essa interação é caracterizada pela organização de energias que trazem um final, uma unidade e uma

realização significativa, através de tensões, desafios, escolhas de caminhos.

Esta "uma experiência", apontada por Dewey, se desenvolve num processo de fusão, é fundamental no processo do pensar, um fenômeno especial do pensamento conclusivo que é mais que a simples soma ou junção das partes do pensar. Nem apenas emocional, nem apenas prático ou intelectual, é uma qualidade totalizadora. O pensamento conclusivo do pensar, para Dewey, como destaca o verbete *Dewey's Aesthetics* da *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, se assemelha à fase consumatória do processo de uma determinada experiência do processo artístico, com a diferença de que esta se orienta mais a símbolos abstratos que se incorporam do que a qualidades. Assim, a experiência do pensamento nos satisfaz emocionalmente porque é integrada internamente e "nenhuma atividade intelectual é integrada a menos que tenha uma qualidade estética, (...) o que determina, para Dewey, a não existência de uma clara separação entre a atividade intelectual e a estética"[2].

Nas palavras do autor, em *Arte como Experiência*, traduzida por Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, assim Dewey diferencia **uma** experiência completa, singular, que se consuma, de uma experiência incompleta:

> A experiência ocorre continuamente, porque a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam está implicada no próprio processo da vida... nessa interação qualificam a experiência com emoções e ideias, de maneira tal que emerge a intenção consciente. Com frequência, entretanto, a experiência que se tem é incompleta. As coisas são experienciadas, mas não

2 Verbete Dewey's Aesthetic in http://plato.stanford.edu/entries/dewey-aesthetics/.

> de modo tal que se componham em ***uma*** **experiência**. Há distração e dispersão; o que observamos e o que pensamos, o que desejamos e o que alcançamos, permanecem desirmanados um do outro...
> Em contraste com **tal experiência**, temos ***uma*** **experiência** quando o material experienciado segue seu curso até sua realização. Então, e só então, ela é integrada e delimitada, dentro da corrente geral da experiência, de outras experiências. Determinado trabalho termina de modo satisfatório; um problema recebe sua solução; um jogo é executado completamente; uma situação, seja ela tomar uma refeição, jogar uma partida de xadrez... é tão íntegra que seu fim é uma consumação e não uma cessação. Tal experiência é um todo e traz consigo sua própria qualidade individualizadora e sua auto-suficiência. É ***uma*** **experiência**. (DEWEY, 1974 [1934], p. 247, grifos nossos).[3]

A vida do ser humano é repleta de experiências visto que este está o tempo todo interagindo com o meio que o cerca. Porém grande parte das potencialidades que emergiram no momento da experiência pura é deixada de lado e apenas algumas dessas potencialidades são exploradas e aprofundadas. Nem todas as

3 No original: "Experience occurs continuously, because the interaction of live creature and environing conditions is involved in the very process of living. Under conditions of resistance and conflict, aspects and elements of the self and the world that are implicated in this interaction qualify experience with emotions and ideas so that conscious intent emerges. Oftentimes, however, the experience had is inchoate. Things are experienced but not in such a way that they are composed into *an* experience. There is distraction and dispersion; what we observe and what we think, what we desire and what we get, are at odds with each other…
In contrast with such experience, we have *an* experience when the material experienced runs its course to fulfillment. Then and then only is it integrated within and demarcated in the general stream of experience from other experiences. A piece of work is finished in a way that is satisfactory; a problem receives its solution; a game is played through; a situation, whether that of eating a meal, playing a game of chess, carrying on a conversation, writing a book, or taking part in a political campaign, is so rounded out that its close is a consummation and not a cessation. Such an experience is a whole and carries with it is own individualizing quality and self-sufficiency. It is *an* experience." (DEWEY, 1934, p.35)

potencialidades que são exploradas e aprofundadas chegam ao modo satisfatório, mas quando chegam a um resultado significativo temos o que Dewey denomina de "uma experiência", uma experiência que se completa, não interrompida. Essa experiência significativa, apesar de chegar a um resultado, também induz a novas experiências, pois ao consumar uma experiência, outras possibilidades são despertadas e uma cadeia infinita se forma: uma experiência conduz a outra e assim por diante.

Quando o indivíduo vivencia "uma experiência" totalizadora, afirmamos que ele vivenciou uma experiência estética, pois, segundo Dewey "... toda atividade prática adquirirá qualidade estética sempre que seja integrada e se mova por seus próprios ditames em direção à culminância." (DEWEY, 1974 [1934], p. 250). Ao viver "uma experiência", as atividades são integradas e completas, movendo-se naturalmente para uma consumação, e só ocorre desta maneira devido a uma relação de percepção entre o fazer e o receber no momento da experiência. Essa percepção receptiva, por assim dizer é estética, pois o estético se refere a tudo o que é perceptivo. Dewey completa: "... o estético... é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa. Essa é a realidade que considero a única base segura sobre a qual se pode erigir a teoria estética." (DEWEY, 2010 [1934], p. 125).

No jogo teatral, conforme proposto na abordagem de Viola Spolin, o que vai auxiliar para que a experiência do jogo se torne "uma experiência", ou seja, uma experiência significativa, consumatória, é o seu complexo "sistema": o estabelecimento do *foco* durante o jogo (na construção de um presente)*;* as *instruções* do professor/orientador durante a execução do jogo; sua apresentação para o grupo, e seu processo de *avaliação*. Enfatizamos que o fazer e o receber precisam estar intrinsecamente relacionados, de modo

a não se conseguir separar o eu e o objeto, pois ambos cooperam tão intensamente na experiência que a distinção entre um e outro desaparece, só assim ocorre uma experiência estética, uma experiência completa. A experiência estética está intrinsecamente ligada à relação entre indivíduo e objeto, perpassada pela emoção, de forma que razão e sensibilidade se interconectam em forma harmônica.

2.5 Experiência e suas formas de expressão

É importante que detalhemos um pouco mais a questão da experiência na produção e na recepção da obra de arte, nosso centro de atenção, estabelecendo, no decorrer deste tópico, um diálogo entre o pensamento de Susanne Langer e Dewey. A linguagem verbal é uma forma de comunicação humana pela qual conseguimos trocar muitas experiências. Por meio da linguagem verbal entramos em contato com a experiência dos outros e compartilhamos as nossas próprias experiências. Dewey, em *Experiência e Natureza* afirmava: "Quando os eventos apresentam significado comunicável, eles têm marcas, notações, e são capazes de co-notação e de de-notação." (DEWEY,1974 [1925], p. 192). Por este motivo, quando as experiências são comunicáveis com a linguagem verbal e podem ser refletidas e associadas a outras experiências, podemos saber das experiências dos nossos antepassados sem ter vivido naquele momento. Ao saber dos fatos históricos, podemos refletir sobre o fato que nos é contado, mas que não vivenciamos e associá-lo ao presente. Todo presente carrega um passado considerável em seu cerne.

Susanne Langer, de outra forma, afirmava, talvez aprofundando o pensamento de Dewey: "... (leva tempo para que uma influência atinja os estratos mais profundos da mentalidade,

e o que aprendemos na infância, para nunca mais perder, sempre se origina de uma época anterior)" (LANGER, 2011 [1953], p. 416). Compreendemos, nas palavras de Langer, que muito do que experienciamos em nossas vidas tem origens distantes, antes mesmo de nascermos. O mundo está em constante construção e é a partir das memórias que nos são narradas que muitas vezes podemos experienciar e/ou rememorar situações nas quais não estávamos presentes, contudo situações que influenciam em nossas experiências no aqui e agora. O passado impregna o presente.

Talvez se não tivéssemos contato com estas narrativas, teríamos muita dificuldade em passar por determinadas experiências; é como se diz no senso comum: teríamos que "reinventar a roda". A doutora em Linguística, Lúcia Maria Alves Ferreira, reforça: "Nascemos em um mundo que se narra, e as imagens que muitas vezes acreditamos ter registrado em nossas memórias a partir de vivências pessoais são, na verdade, reconstruções baseadas em depoimentos e relatos que, de alguma forma, impõem-se a nós" (FERREIRA, 2005, p. 107). Muitas experiências que foram vivenciadas por outras pessoas, conforme nos são narradas, acabam fazendo parte das nossas experiências de forma tão intensa que a nossa memória é capaz de recordá-las e retê-las como experiências próprias. Afirma Dewey "... A experiência compartilhada é o maior dos bens humanos." (DEWEY, 1974 [1925], p. 208), pois é a comunicação, e somente a partir dessa comunicação os significados podem ser ampliados, aprofundados e compartilhados novamente.

Nem tudo o que vivenciamos pode ser expresso verbalmente, porém muito do que não pode ser expresso em palavras pode ser expresso por meio da arte. João Francisco Duarte Jr., em seu *Fundamentos Estéticos da Educação*, descreve outros níveis de transmissão de significados que nos circundam e nos moldam,

de certa forma: "A comunicação...diz respeito a *transmissão de significados explícitos*, através da *linguagem*. Enquanto a *expressão* subentende a *indicação*, o *desvelamento de sentimentos*, não passíveis de significado conceitual." (DUARTE Jr., 2002, p. 19). Acompanhando esta reflexão, podemos concluir que as expressões, os sentimentos vivenciados por outras pessoas, também acabam fazendo parte das nossas experiências e de forma tão intensa que a nossa memória certamente seja capaz de recordá-las e retê-las como próprios. Langer, em seus *Ensaios Filosóficos*, procura refletir sobre estas questões ao analisar a linguagem: "a linguagem é, decerto, o nosso principal instrumento de expressão conceitual." (LANGER, 1962, p. 85), discernindo que "expressividade da Arte semelha a de um símbolo e não a de um sintoma emocional; é enquanto formulação de sentimento para a nossa concepção, que propriamente se diz de uma obra de arte é expressiva." (LANGER, 1962, p. 86, 87). Nesta perspectiva, a obra de arte estabelece outra forma de conhecimento ou, caso se desejar, outra forma de linguagem, aquela que se informa como um símbolo, não como conceito.

A expressão da obra de arte, na maioria dos casos, é uma expressão que não permite uma transposição de seu entendimento para a fala, não existem palavras capazes de descrever a expressão de uma boa parte das obras de arte, pois elas se expressam através da sensação, da emoção e do afeto, por isso são denominadas por Duarte Jr. como formas de "expressão". A arte expressa ou constrói significados que não percebemos comumente. Ao se transformar em matéria, em obra de arte, a experiência do artista ganha corpo estruturado a partir da sensibilidade e da emoção. Dewey considera: "A obra de arte só é completa na medida em que funciona na experiência de outros que não aquele que a criou." (DEWEY, 2010 [1934], p. 215). Ele reitera a relevância

do receptor, em nosso caso, da plateia, na concretização da expressividade da obra de arte, que se completa na recepção do outro. Portanto temos aí a relação típica da linguagem, mas de outra ordem: aquele que fala, o objeto do qual se fala, aquele com quem se fala. Os "conceitos" que a arte afirma ou estabelece são de outra ordem. No caso da obra de arte diríamos que temos: aquilo que a antecede, o que cria a obra, a obra de arte em si mesma, o receptor da obra e seu contexto. Uma obra de arte se completa na relação dinâmica e múltipla com o receptor, estabelecendo-se que, cada vez que alguém entra em contato com uma obra de arte está tendo **uma** experiência.

Linguagem verbal e arte são formas de expressão humana, a primeira se expressa em forma verbal, de modo mais objetivo e a segunda se expressa a partir da sensação, da emoção, de modo mais subjetivo, mas ambas, para chegarem a uma forma expressiva, passam pela "transformação simbólica da experiência", como apresentado por Langer (2004 [1942]). Langer aprofunda as ideias de Ernst Cassirer (1874-1945), filósofo alemão que estuda o que veio chamar de a filosofia das formas simbólicas, compreendendo o ser humano não apenas como um animal que fala, mas como um "animal simbólico", ou seja, com as experiências vivenciadas o ser humano produz signos e símbolos que sintetizam e compreendem o mundo a sua volta. Neste processo, o uso de símbolos é tido como um meio "... para alcançar, bem como para organizar, a crença." (LANGER, 2004 [1942], p. 38).

Para Cassirer, a arte, assim como a linguagem, são formas de simbolização do ser humano. Langer (Ibid., p. 51) afirma que a necessidade básica de simbolização é uma necessidade **apenas** do ser humano, e continua: "A função de fazer símbolos é uma das atividades primárias do ser humano, da mesma forma que comer, olhar ou mover-se de um lado para o outro. É o processo

fundamental de sua mente, e este continua o tempo todo." (Op. cit.). O processo de simbolização é um processo próprio do ser humano. No ser humano este processo é contínuo, pois sempre estamos experienciando algo e, consequentemente, simbolizando. Segundo Langer "a interpretação de signos é a base da inteligência animal." (Ibid., p. 69), e define signo como:

> ... a forma mais simples de conhecimento. Esta é, na verdade, a interpretação de signos. É o tipo mais elementar e mais tangível da intelecção a espécie de conhecimento que partilhamos com os animais, que adquirimos inteiramente por experiência, que possui óbvios usos biológicos, e igualmente critérios óbvios de verdade e falsidade. (LANGER, 2004 [1942], p. 69).

Os signos, neste sentido, representam as significações que utilizamos como respostas e/ou interpretações para algumas situações, como por exemplo, a cor vermelha do semáforo significa que o carro deve parar, é o signo de "pare", e assim a vida do ser humano é cercada por signos. Os animais também respondem aos signos, como por exemplo, quando o dono de um cachorro mexe na vasilha de comida do mesmo, o animal já interpreta que é hora de comer. O mesmo ocorre quando o dono pega a coleira do cachorro, o animal interpreta como a hora de passear. A resposta aos signos ocorre tanto no animal como no ser humano, mas a simbolização ocorre somente no ser humano. Em relação aos símbolos Langer afirma:

> Os símbolos não são procuradores de seus objetos, mas *veículos para a concepção de objetos*. Conceber uma coisa ou uma situação não é o mesmo que "reagir com respeito a ela" abertamente, ou estar ciente da sua

> presença. Falando *acerca* de coisas; e *são as concepções não as coisas, que os símbolos "significam" diretamente*. (LANGER, 2004 [1942], p. 52).

O signo remete diretamente ao objeto, já o símbolo não, porém pode sim dar uma nova forma ao objeto, uma concepção mais pessoal a ele. Susanne Langer (2004 [1942], p. 40,41), exemplifica o modo como o ser humano utiliza os símbolos, partindo do exemplo do nome próprio de uma pessoa. Cada pessoa tem um nome, muitas têm os nomes iguais, mas quando digo "Maria", não me remeto a qualquer "Maria", ou a todas as "Marias", me remeto à concepção da "Maria" que eu conheço, esta concepção está carregada das minhas percepções desta pessoa, além das várias relações que estabeleço com ela; é a simbolização que faço desta "Maria" específica que conheço. Langer explora mais aprofundadamente o assunto em seu livro *Filosofia em Nova Chave* (2004 [1942]).

> O cérebro... não para de fabricar ideias... está seguindo sua própria lei; está traduzindo ativamente experiências em símbolos, no cumprimento de uma necessidade básica de fazê-lo. Executa um constante processo de ideação... A ideação procede por um princípio de simbolização. O material fornecido pelos sentidos é constantemente elaborado em *símbolos*, que são nossas ideias elementares. Algumas dessas ideias podem ser combinadas e manipuladas ao modo que denominamos "raciocínio". (LANGER, 2004 [1942], p. 52).

No momento da experiência em si, nossos sentidos estão alertas, recebendo as sensações que nos são provocadas, algumas dessas sensações carregadas de memórias de experiências passadas são simbolizadas, ou seja, há um processo de conexão de diversas

ideias, o processo de simbolização que culmina em uma forma de expressão. É o organismo como um todo trabalhando para a formulação de ideias a partir da experiência vivenciada. Langer descreve: "A fala é, de fato, a mais imediata terminação ativa desse processo básico no cérebro humano que podemos denominar transformação simbólica de experiências." (LANGER, 2004 [1942], p. 54). Langer traz a obra de arte também como uma forma de transformação simbólica ao assinalar que "... O ritual, como a arte, é essencialmente a terminação ativa de uma transformação simbólica da experiência." (LANGER, 2004 [1942], p. 55). Assim temos a arte e o ritual como parte do processo humano de construir/reconstruir experiências simbólicas que completam e determinam nossa humanidade.

Ao sublinhar que a expressão pela linguagem verbal (forma discursiva da expressão simbólica) não é a única forma de expressão articulada, Langer abre caminho para o reconhecimento de expressões não discursivas como parte da conformação da experiência simbólica humana, e completa: "A linguagem não é de modo algum nosso único produto articulado." (LANGER, 2004 [1942], p. 96). Nossos órgãos dos sentidos (visão, tato, olfato, audição e paladar) provocam sensações relacionadas a emoções que não conseguimos expressar por meio de palavras, todavia são expressas por meio da arte, do ritual, da religiosidade etc. É o que Langer vai denominar de "forma apresentativa" (*presentational*) de expressão simbólica. A expressão final do turbilhão de sensações e emoções que determinadas experiências nos provocam não consegue evidenciar tudo o que sentimos no momento da experiência, mas consegue expressar parte desse material de forma articulada, e assim também acontece na linguagem verbal, que não expressa toda a experiência vivenciada, mas apenas parte dela, de forma articulada. E Langer retoma William James ao nos

lembrar da "zumbidora florescente confusão do pensamento" que faz parte de nosso processo de pensar, vale a pena reiterar.

> Nossa mais simples experiência sensorial é um processo de *formulação*. O mundo que realmente se apresenta aos nossos sentidos não é um mundo de "coisas", a cujo respeito somos convidados a descobrir fatos tão logo codificamos a linguagem lógica necessária para fazê-lo; o mundo da pura sensação é tão complexo, tão fluido e pleno, que a nua sensibilidade aos estímulos apenas se depararia com o que William James chamou (em frase característica) "uma zumbidora florescente confusão". Deste tumulto, os nossos órgãos do sentido precisam selecionar formas predominantes, se é que eles devem comunicar *coisas* e não meras sensações dissolventes. (LANGER, 2004 [1942], p. 96) [4].

A linguagem verbal não expressa tudo o que vivenciamos, entretanto muito do que ela não consegue expressar, as formas apresentativas o fazem. Essa seleção que os órgãos do sentido realizam, do "tumulto" de sensações que temos a todo momento, é o que vai levando a experiência a uma forma articulada. Deste modo, arriscamos um esquema na tentativa de ilustrar a organização, passo a passo, da transformação da experiência em uma forma final, isto é, em uma expressão, lembrando que este processo é complexo e não se dá necessariamente nesta ordem:

4 No original: Our merest sense-experience is a process of *formulation*. The world that actually meets our senses is not a world of "things," about which we are invited to discover facts as soon as we have codified the necessary logical language to do so; the world of pure sensation is so complex, so fluid and full, that sheer sensitivity to stimuli would only encounter what William James has called (in characteristic phrase) "a blooming, buzzing confusion." Out of this bedlam our sense-organs must select certain predominant forms, if they are to make report of things and not of mere dissolving sense. (LANGER, 1954, p. 72).

Experiência = sensações → percepção → memória → simbolização → expressão

Assim, a partir das experiências vividas, o indivíduo tem sensações, algumas dessas sensações são elaboradas em percepções, percepções que são retidas na memória, essas memórias presentes se articulam com memórias de experiências passadas e são organizadas em formas simbólicas, por sua vez, as formas simbólicas organizadas se transformam em uma expressão que poderá ser discursiva ou apresentativa (não-discursiva). A expressão discursiva seria de compreensão lógica, como a linguagem verbal, já a expressão apresentativa seria não-discursiva, indizível, intraduzível, mais relacionada às produções artísticas, ao sentimento, às *performances*. Langer completa: "Uma obra de arte é intrinsecamente expressiva; é destinada a abstrair e apresentar formas para a percepção – formas de vida e sentimento, atividade, sofrimento..." (LANGER, 2011 [1953], p. 411). Aqui, percebemos a característica expressiva da obra de arte e seu "valor" cognitivo, uma expressão simbólica que não consegue ser reduzida a um discurso lógico verbal, mas que também estabelece conhecimento.

> Tão logo as formas naturais da experiência subjetiva sejam abstraídas ao ponto da apresentação simbólica, podemos utilizar essas formas para imaginar o sentimento e entender-lhe a natureza. O autoconhecimento, a introvisão de todas as fases da vida e da mente, surge da imaginação artística. Eis aí o valor cognitivo das artes. (LANGER, 1962, p. 89).

Langer apresenta, portanto, a relevância da arte para vida do ser humano, pois segundo esta autora, é a imaginação artística que vai ajudar o indivíduo a se conhecer melhor e a conhecer o mundo ao seu redor, porque é uma educação de sentimentos. Langer chega

a afirmar que "... um generalizado descaso pela educação artística equivale a descaso pela educação do sentimento." (LANGER, 1962, p. 90). O certo seria que todo ser humano tivesse direito à educação estética e artística, uma vez que a influência exercida pela arte sobre a vida do ser humano pode levá-lo a mudanças culturais radicais. Arte, em seu processo educativo, trabalha diretamente com a maneira de sentir do indivíduo e de sua comunidade, com articulação das diversas formas de sentir, por isso se torna essencial a qualquer indivíduo e/ou civilização em seu processo formativo.

Em relação às formas de experienciação da própria obra de arte, Langer entende que "... essa emoção real, que tem sido chamada de 'emoção estética', não é expressa na obra, mas pertence à pessoa que a percebe." (LANGER, 2011 [1953], p. 410). Se toda experiência está carregada de emoções, e, a qualidade estética, por ser emocional é simbólica, é ela o que pode tornar uma experiência completa. Ao entrar em contato com uma obra de arte, seja a leitura de um livro, o assistir a uma peça teatral, a observação de um quadro, a emoção se manifesta no receptor desta obra, independentemente da emoção manifesta no artista no momento em que executou a obra. O receptor de uma obra de arte, ao entrar em contato com a mesma utilizará as suas próprias experiências para se relacionar com aquela obra, então, o que o receptor compreende da obra de arte está carregado de suas próprias subjetividades e de suas concepções de mundo.

A obra de arte, portanto, é um símbolo manifesto de emoções. Em muitos casos, as interpretações desta podem ser diversas da concepção do artista, da mesma forma que a compreensão de um segundo receptor poderá ser diferente do primeiro receptor. Cada indivíduo utilizará as suas próprias experiências passadas, tanto para compreender quanto para criar a obra. O artista, ao criar a obra de arte, insere na mesma suas emoções e experiências, logo a obra carrega sim a emoção e experiência do artista, porém a leitura

do receptor também traz outras emoções e experiências que se articularão com a obra a fim de conseguir uma compreensão da mesma. Compreensão que se encontra nos "leitores" e no produtor da obra, uma compreensão que não se reduz ao discurso, pois já está contida na forma da arte ou em sua síntese. Dewey afirma: "... Visto que a obra de arte real é aquilo que o produto faz com e na experiência, o resultado não favorece a compreensão." (DEWEY, 2010 [1934], p. 59). O resultado neste caso, não favorece a compreensão literal e/ou teórica de uma obra de arte, pois a obra de arte é carregada de subjetividades do artista que a executou, mas a obra provoca no espectador algumas sensações que o induz a algum tipo de compreensão daquela obra, na maioria dos casos uma compreensão subjetiva, mais ligada às sensações e às emoções, ou seja, uma significação não discursiva. Poderíamos dizer, como James, que a obra de arte procura estabelecer uma zumbidora florescente confusão do pensamento.

> Entender a "ideia" em uma obra de arte é, portanto, mais como *ter uma nova experiência* do que como admitir uma nova proposição; e para agenciar este conhecimento por familiaridade, a obra pode ser adequada *em certo grau*. Não existem quaisquer graus de verdade literal, mas a verdade artística, que é toda significação, expressividade, articulação, possui graus; portanto, as obras de arte podem ser boas ou más, e cada uma deve ser julgada segundo nossa experiência de suas revelações. (LANGER, 2004, [1942] p. 259).

Susanne Langer reforça a proposição apontada por Dewey de que a compreensão de uma obra de arte dependerá muito mais das experiências vividas pelo receptor da obra do que somente pela identificação das experiências do artista que foram articuladas

naquela obra. Dewey detalha: "quanto mais uma obra de arte incorpora aquilo que faz parte de experiências comuns a muitos indivíduos mais expressiva ela é." (DEWEY, 2010 [1934], p. 490). Ela se torna mais expressiva porque a identificação com a obra é maior, já que ela está carregada de experiências comuns a todos os indivíduos. De fato, alguns receptores serão mais sensibilizados pela obra enquanto outros não serão. Tanto a relação do artista com a obra, desde o momento de sua concepção, quanto a relação do receptor com a mesma, são momentos nos quais ambos vivenciam uma nova experiência, em graus diferentes, mas de fato estão vivenciando uma nova experiência, pois é um momento de interação entre indivíduos e objeto, em que as subjetividades começam a ganhar corpo e as experiências passadas começam a emergir para interagir com o momento presente.

Ao observar uma obra de arte, o indivíduo não tem uma percepção instantânea da obra, visto que ainda não estabeleceu uma relação de tempo com ela e, por isso não relacionou as experiências passadas com as experiências presentes, de forma que consiga perceber a obra de arte dando desdobramentos aos significados expressos pela mesma. É na relação de tempo (em sentido amplo), indivíduos e obra, que as memórias passadas são inseridas no presente, chegando até a se projetar no futuro. Quanto mais o indivíduo consegue apreender as percepções passadas, mais rica será sua percepção presente e futura, porque mais associações ele será capaz de fazer para trazer os significados expressos.

O artista, ao produzir sua obra de arte, a impregna com as emoções que vivenciou durante a execução da mesma, assim como elabora sistemas simbólicos que organizam as emoções. Dewey afirma: "... Em vez da descrição de uma emoção em termos intelectuais ou simbólicos, o artista "pratica o ato que gera" a emoção." (DEWEY, 2010 [1934], p. 157). Ato gerado e sintetizado

em palavras, imagens, sons que as contêm. A obra do artista, repleta das emoções do mesmo, organizada como produtora de sentimentos e sentidos, despertará outras emoções nos receptores que a observarem, por isso o artista "pratica o ato que gera a emoção" sintetizada em formas que as contêm.

Dewey (2010 [1934], p. 78), com muita propriedade, diferencia a forma de pensar do artista da forma de pensar do investigador científico (pensador). O investigador científico chega ao seu momento estético quando suas ideias saem do campo puro das ideias e se transformam nos significados coletivos dos objetos, ou seja, as ideias vão para o concreto, para a prática. O artista, por outro lado, ao mesmo tempo em que trabalha com o objeto, reflete sobre ele de forma que seu pensamento se incorpora de maneira mais imediata ao objeto, pensamento incorporado, objetificado. O artista desenvolve seu raciocínio no momento da experiência com o objeto, durante a relação de construção da sua obra de arte. Assim, objeto, pensamento e reflexões se fundem na obra de arte. Já o pensador trabalha diretamente com símbolos, palavras e signos matemáticos, de tal forma que parte de uma experiência prática para posteriormente refletir sobre essa experiência, e finalmente voltá-la para a prática a fim de obter a verificação das ideias.

A ideia de que a experiência é a arte em seu estado germinal é exposta por Dewey da seguinte forma: "Por ser a realização de um organismo em suas lutas e conquistas em um mundo de coisas, a experiência é a arte em estado germinal. Mesmo em suas formas rudimentares, contém a promessa da percepção prazerosa que é a experiência estética." (DEWEY, 2010 [1934], p. 84). Para que uma experiência se torne artística depende apenas da relação que o indivíduo estabelece com ela, do olhar que é voltado para determinada experiência. O indivíduo precisa vivenciar as sensações não como estímulos mecânicos, e sim como estímulos

únicos; precisa permitir que todos os sentidos sejam afetados: o sensorial, o sensível, o sentimental, enfim o organismo de forma total. Dewey pontua que "...os meios de expressão na arte não são objetivos nem subjetivos. São o material de uma nova experiência, na qual o objetivo e o subjetivo cooperam de tal modo que nenhum dos dois continuam a existir por si." (DEWEY, 2010 [1934], p. 492). Portanto, a forma final da obra de arte tem o caráter intrínseco de agrupar características objetivas e subjetivas e de deflagrar outras. Já não é possível separar um campo do outro, o veículo de expressão, então, está carregado de objetividades e subjetividades contidas e potencializadas.-

> Os veículos físicos podem ser ordenados na imaginação ou no material concreto. Como quer que seja, o processo físico desenvolve a imaginação, enquanto a imaginação é concebida em termos de materiais concretos. Só através da organização progressiva do material "interno" e "externo", em uma ligação orgânica um com o outro, é que se pode produzir algo que não seja um documento douto ou a ilustração de uma coisa conhecida. (DEWEY, 2010 [1934], p. 169).

Com as palavras de Dewey, percebemos que a imaginação surge a partir de objetos concretos, se transforma na mente do indivíduo e, para que tenha significado, necessário se faz voltá-la para o campo concreto. Deste modo, a relação entre o material interno e externo do ser humano é uma relação orgânica, na qual um depende do outro para a sua existência e completude. Com esta relação orgânica o indivíduo consegue recolher material suficiente para ampliar a experiência e transformá-la em objeto de arte e em conhecimento.

2.6 Experiência e processo de criação

O artista, para criar sua obra de arte, estabelece uma relação direta com o objeto e dá início ao processo de criação artística, estabelecendo uma relação entre o fazer e o experimentar, o conhecer (*undergoing*), uma conexão entre razão e sensibilidade. O fazer e o receber, o ser afetado por, o sofrer, estabelecem uma relação de troca já que o artista realiza uma ação em interferência contínua com o objeto e, este último, portanto, sofre a ação do artista e se modifica. O artista é influenciado pela própria ação que realizou no objeto e também sofre modificações em seu modo de percepção, continua trabalhando com essa experiência de troca entre fazer e ser afetado até a culminância da experiência. É esta relação que vai conduzindo a experiência para um campo significativo, criativo e estético.

> Não é muito fácil, no caso de quem percebe e aprecia, compreender a união íntima do fazer com o sofrer, tal como se dá no criador. Somos levados a crer que o primeiro simplesmente absorve o que existe sob forma acabada, sem se dar conta de que essa absorção envolve atividades comparáveis às do criador. Mas receptividade não é passividade. Também ela é um processo composto por uma série de atos reativos que se acumulam em direção à realização objetiva. Caso contrário, não haveria percepção, mas reconhecimento. (DEWEY, 2010 [1934], p. 134).

Na citação, Dewey sublinha que o receptor da obra, quem a percebe, é também afetado por ela. O artista possui uma percepção direta entre o fazer e o sofrer que se estabelece na elaboração com o objeto, há relações de emoção, sensação e reflexão e, ao final da

produção, o objeto se torna um todo que incorpora todas as relações estabelecidas no processo de criação. Já o receptor, ao estabelecer contato com a forma final do objeto, recupera elementos da relação entre o fazer e o receber contidos na elaboração do artista. O receptor, de certa maneira, estabelece ou restabelece o processo do fazer concreto com a obra de arte, modificando-a, um fazer subjetivo e perceptivo. O receptor que observa a obra é influenciado por ela restabelecendo a relação do sofrer, perceber, sentir com a forma, na leitura sensível da obra. Essa leitura sensitiva, reflexiva e produtiva que o receptor faz da obra de arte, está carregada de experiências passadas que foram vivenciadas por ele e que se juntam às experiências presentes para trazer significação. Em ambos os casos, no artista e no receptor, desenvolve-se um processo de troca de emoções qualitativas durante a experiência estética.

No processo de criação, a imaginação é um elemento extremamente importante. Dewey (2010 [1934], p. 461) ressalta que a imaginação é fruto da interação da mente com o universo e elemento fundamental na criação da obra, tanto para o criador como para o seu receptor. Em seu ponto de vista, a imaginação perpassa todo o processo de criação e de observação transformando o velho e conhecido em materiais novos na experiência presente, numa transformação consciente. Nas palavras de Dewey: "... Encarnam-se nas obras de arte possibilidades que não se materializam em outros lugares, e essa *encarnação* é a melhor prova que se pode encontrar da verdadeira natureza da imaginação." (Ibid., p. 463). Significados mais amplos e profundos do que os simplesmente discursivos são "encarnados", encontram-se impressos nas obras de arte por meio da imaginação. O que é velho e conhecido se transforma em um novo material expresso na obra de arte por meio de um processo que só é possível através da imaginação, ou seja, da interação entre a mente e o universo, entre as ideias e o meio concreto. A obra de arte se constrói num processo de interação e amálgama entre as ideias e

o meio concreto, entre a mente e o universo. A obra de arte só existe com a concretização externa final de todo esse movimento que o artista realiza entre o que é seu, subjetivo, e o que é do outro, visto pelo artista como "objetivo".

Viola Spolin, por sua vez, define imaginação como um processo "subjetivo: inventivo" que desenvolve um criar "de como as coisas deveriam ser". Para ela, atuar no teatro requer criação de grupo, em oposição a criar individualmente apenas uma nova ideia de como as coisas deveriam ser. (SPOLIN, 2005 [1963], p. 341). Como a autora define a imaginação relacionando-a à inventividade, é necessário expor a definição de inventividade de Spolin: um "rearranjo dos fenômenos conhecidos, limitado pela realidade pessoal; do intelecto"; da atuação. (SPOLIN, 2005 [1963], p. 342). Quando Spolin define imaginação também como um modo de "criar sua própria ideia de como as coisas deveriam ser", e na inventividade apresenta a definição de "rearranjo dos fenômenos conhecidos", temos implícita a ideia de "reorganização do material velho e conhecido em um novo material", como apontado por Dewey no seu conceito de imaginação. Este rearranjo fatalmente inclui a relação entre objetividade e subjetividade externadas, no caso do jogo teatral, na ação realizada pelo educando/jogador em seu processo de apresentação a outros jogadores/educandos.

Os significados acumulados e reelaborados das experiências vividas formam todo o material da visão interna do indivíduo, a qual ganha forma de acordo com novas experiências que vão sendo vivenciadas. É uma relação infinita de troca entre campo objetivo ←→ campo subjetivo, pois um auxilia o outro. A imaginação surgindo da interação entre visão "interna" e visão "externa" somente poderá resultar em uma produção artística se o indivíduo conseguir organizar as ideias e expressá-las em um objeto e/ou ação objetificada. O produto artístico (objeto e/ou ação) está impregnado de valores imaginativos organizados. Tudo

o que se pode expressar no produto artístico surge da relação do indivíduo com o seu meio. A arte é expressiva, mas está repleta de emoções, e as emoções não têm caráter objetivo, mas a arte sim e, na sua forma sintética final, a arte deve ser um objeto real, disponível à percepção de terceiros, impregnado de emoções e afetos que se compartem, se multiplicam.

Dewey ressalta: "A ciência afirma significados; a arte os expressa." (DEWEY, 2010 [1934], p. 182). Ao afirmar um significado, a ciência nos induz a compreender que uma verdade está estabelecida e, até que se prove o contrário, temos uma verdade generalizada. Já a arte, ao expressar significados, nos dá possibilidades de várias interpretações de uma mesma obra, isto é, a arte não se encerra em um único significado, porém em vários significados que vão depender das leituras realizadas pelos seus receptores. Não existe uma generalização única de significados na arte. Dewey, se referindo à obra de arte, afirma: "... traz sempre as marcas do seu criador individual, porque expressa a experiência *dele*." (DEWEY, 2010 [1934], p. 194). Uma obra de arte tem, intrínseca a ela, os sulcos e marcas do artista que a compôs, por isso sempre terá algo de particular que pertence unicamente à própria obra. Cada artista tem uma maneira individual de se expressar, então muitos desenvolvem suas próprias técnicas.

As técnicas em arte surgem primeiramente como resultado de esforços para solucionar problemas, nascem das necessidades da própria experiência artística. Após a consolidação da técnica que surgiu da necessidade de uma determinada experiência, essa técnica é adotada por outros artistas em suas experiências. Uma técnica não deve ser aplicada de forma impositiva, mas sim quando se mostrar necessária dentro da experiência. A técnica deve ser introduzida de forma tão natural que pareça fazer parte da própria experiência. Ter consciência das técnicas se torna fundamental para que se possa utilizá-las quando necessário. A

arte não é só técnica, mas uma técnica preenchida de emoção. Quando o artista tem domínio de várias técnicas, antes de iniciar um projeto de arte ele pode ter em mente quais as técnicas irá utilizar e, se durante o processo elas se mostrarem insuficientes, ele pode recorrer a outras possibilidades, e até mesmo criar novas técnicas, sempre de forma a empregar a sua emoção e suas experiências no produto artístico. Novas técnicas surgem porque novos materiais aparecem na experiência para que possam ser expressos.

O artista é um experimentador, que recebe, conhece, experiencia, experimenta, se atravessa e atravessa os materiais que manipula. O expressar de sua experiência individual através de um material, através de uma forma, é um de seus objetivos, para tanto, experimenta várias possibilidades e acaba criando técnicas diversas. A mente necessita ser estimulada para ser imaginativa, mesmo uma mente criativa necessita de estímulos para criação, portanto, a mente busca estes estímulos nos materiais que a cercam, no meio em que o indivíduo interage. É com a percepção dessa interação entre indivíduo e meio que novas possibilidades de experiência e de criação surgem. A percepção vai ganhando forma aos poucos, a princípio o indivíduo possui uma percepção geral da relação com o meio, esta vai sendo lapidada a partir de uma relação mais incisiva estabelecida pelo indivíduo, e através desta relação começa a ganhar forma.

Muitas vezes temos sensações que podem ser denominadas de "intuitivas" de algumas experiências que vivenciamos, pois surgem como conhecimento imediato. A intuição é imediata por conseguir realizar de maneira rápida a ligação entre experiências passadas e experiências presentes de tal forma que a nova ideia surge como uma luz. O artista trabalha muito com a "intuição" durante a sua criação, como uma qualidade que perpassa toda a obra, dando a ela qualidade individual. A intuição não é produto da reflexão,

mas sim parte dela. E, apesar de a intuição ser parte importante do processo das produções artísticas, Dewey ressalta que "... a reflexão é necessária para descobrirmos se uma dada consideração é pertinente ao que estamos fazendo ou pensando." (DEWEY, 2010 [1934], p. 350). Lembrando que a reflexão surge de uma sensação, ou seja, de uma experiência pura, numa constante relação interdependente de troca. A experiência pura abre caminho para a elaboração e para a intuição, o processo de criação artística é o aprender a organizar este processo, do intuitivo com o pensamento elaborado. Para tal o estado de relaxamento, no sentido de despreocupação com o que é exterior, é importante durante o trabalho com arte para que a atenção seja direcionada ao momento presente, e, desta forma seja possível acessar um fundo não consciente, carregado de experiências passadas, presente em todo indivíduo. Ao acessar esse fundo não consciente, novas imagens e ideias surgem como lampejos, como intuição. Sobre a intuição Viola Spolin afirma:

> A experiência nasce do contato direto com o ambiente, por meio de envolvimento orgânico com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: **intelectual, físico e intuitivo**. A intuição, vital para a aprendizagem, é muitas vezes negligenciada. A intuição é considerada como sendo uma dotação ou uma força mística possuída pelos privilegiados somente, embora todos conheçamos momentos quando a resposta certa "surgiu do nada" ou "fizemos a coisa certa sem pensar". Às vezes, em momentos como este, precipitados por uma crise, perigo ou choque, a pessoa transcende os limites daquilo que é familiar, corajosamente entra na área do desconhecido e libera por alguns momentos o gênio que tem dentro de si. O intuitivo só pode ser visto no momento da espontaneidade, no momento

> em que somos libertos para nos relacionarmos e agirmos, envolvendo-nos com o mundo em constante movimento e transformação à nossa volta. (SPOLIN, 2010b [1968], p. 31, grifo nosso).

De acordo com Spolin, o intuitivo só pode ser acessado com espontaneidade, que é bastante estimulada nos jogos teatrais improvisados. A intuição é um assunto merecedor de atenção para Viola Spolin nos seus jogos teatrais. Ao entrar em contato com o intuitivo, estamos entrando em contato com um tipo de conhecimento que não é racional, é desconhecido, que parte do pessoal. Os jogos teatrais de Viola Spolin foram sistematizados com origem nas brincadeiras tradicionais, elaborando-se a ação espontânea do brincar. O ato de brincar é o meio pelo qual a criança tem a oportunidade de proporcionar à sua imaginação um relacionamento direto com a manifestação externa, com o mundo, é quando ideia e ação se unem para uma expressão em relação ao mundo. Este brincar aos poucos vai estruturando o conhecimento de/ou a relação com o mundo.

Dewey, em *Arte como Experiência,* afirma: "À medida que a necessidade de ordem é reconhecida, a brincadeira transforma-se em um jogo; passa a ter 'regras'." (DEWEY, 2010 [1934], p. 479). O jogo de regras surge no momento em que a criança começa a amadurecer suas experiências e passa a tomar consciência das mesmas; a partir daí começa a estabelecer objetivos para atingir, de tal maneira que a brincadeira passa a ter um início claro e delimitações. O jogo tem uma característica "brincalhona" e divertida, porém possui regras claras a serem seguidas. As regras de um jogo são diferentes das regras normativas, pois são regras que podem ser mudadas de acordo com o grupo em que o jogo é aplicado, não são rígidas, mas devem ser claras, surgem como forma de organização do jogo.

O professor e historiador neerlandês Johan Huizinga (1872-1945) apresenta como uma das características essenciais do jogo o divertimento, o prazer, e, segundo este autor, quando o jogo perde essa característica se transforma simplesmente em uma labuta (HUIZINGA, 2008 [1955], p. 5). A arte, portanto, contém algumas características do jogar, pois é uma atividade livre, espontânea e um divertimento do artista para com seus objetos. O artista brinca com possibilidades que surgem das suas experiências, pois seu objeto final não necessariamente deve conter uma finalidade, é um divertimento que tem um propósito guiado por regras preestabelecidas, e que podem sim se transformarem no decorrer da criação. Este transformar, pode-se dizer, é uma de suas regras.

2.7 Experiência e educação

Até o momento, o desenvolvimento deste trabalho caminhou na perspectiva de entender o que é a experiência segundo James e Dewey, e como o entendimento desta nos pode auxiliar a entender o processo da produção artística. Apontamos a experiência como caminho natural do aprendizado e do conhecimento e a arte como parte fundamental deste processo. Agora, então, podemos perguntar: "Será que a arte se ensina? O que ensina?" Vamos partir de outra afirmação de Dewey em seu trabalho *Arte como Experiência*:

> É pela comunicação que a arte se torna o órgão incomparável da instrução, mas o caminho é tão distante do que costumamos associar à ideia de educação, um caminho que eleva a arte tão acima daquilo que estamos habituados a pensar como instrução que repelimos qualquer sugestão de ensino e aprendizagem ligados à arte. Na verdade, porém, nossa revolta é uma reflexão

> sobre a educação, que age por métodos muito literais, os quais excluem a imaginação e não tocam nos desejos e emoções do homem. (DEWEY, 2010 [1934], p. 581, 582).

Vale a pena repetir que a arte é um órgão incomparável de instrução, entretanto a educação que se desenvolve nas escolas exclui a imaginação e não toca nos desejos do homem, o que afasta a arte da educação. O ensino e a aprendizagem necessitam abrir caminhos aos desejos e às emoções do homem, e nisto a arte tem um papel fundamental. Ao final de seu livro *Arte como Experiência* Dewey declara a arte como "o incomparável órgão de instrução." (*It is by way of communication that art becomes the incomparable organ of instruction.)* (DEWEY, 2010 [1934], p. 582). Uma "antiga", porém atual ideia que coloca a prática artística como local privilegiado para o desenvolvimento pleno e consciente de qualidades essencialmente humanas, como as emoções e o imaginário.

Mesmo com as grandes limitações existentes na educação atual, a prática artística como um caminho para a formação humana a ser desenvolvido nos locais de ensino é possível sim, um ensino que parta da experiência do indivíduo e do grupo, estimulando a expressão da individualidade e da imaginação de cada um, construindo-a num coletivo. Um ensino no qual o educando possa explorar as possibilidades que surgem das suas próprias experiências, como através do jogo, um divertimento que tem um propósito guiado por algumas regras preestabelecidas pelos jogadores. A arte, deste modo, é potencializada no indivíduo, colocando-o num processo produtivo, coletivo, mais do que "ensinada".

O ensino da arte, neste sentido, é consoante à perspectiva de educação adotada por Paulo Freire, a saber: "... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua

própria produção ou a sua construção." (FREIRE, 2011a [1996], p. 47). O ensino é compreendido como forma de possibilitar aos educandos o contato com novas experiências; é estimular no educando a curiosidade para novas descobertas; é oferecer a ele instrumentos possíveis para se trabalhar, neste caso, com a arte. Desta forma, o educando, diante das novas possibilidades apresentadas a ele, cria e recria o novo, o conhecimento. O educando deve ser estimulado a aventurar-se ao aprendizado, se arriscando diante das novas possibilidades, diante do desconhecido. A arte abordada neste contexto, estimula o educando a experimentar e a refletir sobre as várias possibilidades artísticas, e sociais sem que lhe sejam impostas fórmulas fixas.

Mas como se dá de fato a experiência na educação? O que é experiência na educação? Dewey, em seu livro *Educação e Experiência*, publicado quatro anos depois de seu *Arte como Experiência*, em 1938, intitulado originalmente *Experience and Education* trabalha com a ideia central de que a experiência educativa envolve *continuidade* e *interação* entre quem aprende e o que é aprendido. Este livro recebeu tradução brasileira em 1971, realizada por Anísio Teixeira. Estes princípios de continuidade e interação são a base de toda experiência e, tanto Dewey como James afirmam que a experiência é um produto da interação contínua entre indivíduo e meio. E em toda experiência "o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes." (DEWEY, 1971 [1938], p. 26). Na educação ocorre da mesma forma: para que uma experiência seja significativa o educando deve interagir experiência passada com experiência presente, modificando ambas e refletindo sobre elas. Dewey explica o seu princípio de continuidade:

> No fundo este princípio é o mesmo do hábito, quando interpretamos o termo biologicamente. O característico básico de hábito é o de que toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências. (DEWEY, 1971 [1938], p. 25-26).

As pessoas são transformadas pelas experiências que vivenciam e nunca são as mesmas após uma nova experiência significativa, por imperceptível que a mudança pareça aos olhos externos, ela existe. Dewey compreende como hábito não apenas nossa atividade corriqueira do dia a dia mas também a formação de atitudes emocionais e intelectuais envolvendo a sensibilidade e os modos do indivíduo de receber os fatos vivenciados e de responder a eles. Portanto, a experiência, enquanto hábito, se dá nas relações interpessoais, porém, na abstração a apropriação é intrapessoal, pois a forma que cada um vivencia uma experiência, mesmo que se trate da mesma experiência é diferente. Cada indivíduo está carregado de suas subjetividades e de experiências passadas, e é todo esse material que vai interagir com a experiência presente para formar uma nova experiência. A experiência contínua leva a um crescimento, no sentido de desenvolvimento não apenas físico, como também intelectual e moral.

> ... se uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro, a continuidade funciona de modo bem diverso. Cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não na base de para que e para

> onde se move ela. A maior maturidade de experiência do adulto, como educador, o coloca em posição de poder avaliar cada experiência do jovem de modo que não pode fazê-lo quem tenha menos experiência. Sua tarefa é, pois, ver em que direção marcha a experiência. (DEWEY, 1971 [1938], p. 29)

A metodologia dos jogos teatrais de Viola Spolin foi desenvolvida justamente de maneira a levar o professor/orientador a conduzir as experiências teatrais dos educandos/jogadores de forma contínua, de modo que a experiência adquirida em um jogo ajude no jogo seguinte e assim sucessivamente, levando o educando a uma apropriação orgânica da linguagem teatral, aprofundando seu estar no mundo. Os livros de Spolin trazem sugestões de quais jogos são mais adequados para serem aplicados com turmas de iniciação e quais jogos podem ser utilizados para desenvolverem determinadas capacidades teatrais nos educandos/jogadores mais avançados, sendo que os jogos teatrais não são restritos a uma orientação estética determinada, cabendo ao professor/orientador delimitar uma orientação estética, ou não.

Cabe ao professor/ orientador instruir o educando em relação à marcha para a qual suas experiências estão sendo conduzidas, pois o professor/ orientador, por ter vivenciado um maior número de experiências, é capaz de distinguir se a experiência do educando está se encaminhando para uma experiência educativa. Dewey (1971 [1938], p. 14) afirma que, apesar de a educação se dar a partir das experiências, não é toda experiência que serve à educação, portanto, é preciso estar atento a qual experiência educa e a qual experiência não educa. Em um universo que se origina da interação entre indivíduo e meio, as experiências que surgem dessa interação são de diversos tipos, assim, necessário se faz selecionar as experiências que de fato

contribuirão para o desenvolvimento saudável do indivíduo. Tudo depende da qualidade da experiência vivenciada pelo indivíduo, pois são essas que influenciarão nas experiências futuras.

Nos jogos teatrais propostos por Viola Spolin, a presença do professor/ orientador é fundamental para orientar, por meio de "instruções", a condução do trabalho. Não é um livre fazer. A aprendizagem da linguagem teatral ocorre a partir dos jogos teatrais, mas se os jogos são aplicados sem uma orientação e/ou condução adequada, não criam a experiência educativa, ou seja, a educação significativa. Tome-se como exemplo o jogo "Preso", descrito na ficha A28 do *Fichário de Viola Spolin* (2012 [1975]), em que se trabalha com a "fisicalização (ou corporificação)[5]", ou seja, o jogador tem que mostrar através da ação corporal "onde" ele está preso, isto sem o auxílio de qualquer objeto, e sem o auxílio da linguagem verbal, sendo utilizado apenas o corpo em manipulação de objetos imaginários no espaço. Neste jogo, com as instruções, o orientador/professor auxilia o educando/jogador a desenvolver o foco de sua ação com a maior "realidade" possível. Imaginariamente, o jogador deve conseguir dar realidade, peso, cor, cheiro, na manipulação de objetos que definam o "onde" que escolheu e a plateia deve conseguir ver o "onde" trabalhado pelo jogador. O jogador não deve simplesmente fazer uma mímica e "contar", seja com palavras ou com descrição física, ou "fazer de conta" o seu onde, mas sim envolver-se completamente no jogo, de forma orgânica para "mostrar", gestualmente, como se apresentam as coisas imaginárias com a maior "realidade" possível. Isto será compartido e discutido depois com os alunos "plateia", que devem corroborar o entendimento do real, imaginado. É este

5 Ingrid Dormien Koudela, tradutora dos livros de Viola Spolin para o português, em seu livro *Jogos Teatrais* (2002[1984], p. 51), na nota de rodapé, escreve a observação de que foi realizada uma revisão da tradução da palavra "physicalization", considerando o termo "corporificação" como mais correto do que "fisicalização". Porém neste trabalho continuaremos trabalhando com o termo "fisicalização", para não causar nenhuma confusão, já que as traduções que utilizamos ainda consideram este termo. No capítulo terceiro, aprofundamos melhor sobre este assunto.

envolvimento orgânico com o jogo jogado e corporificado que vai conduzindo o educando/jogador para a aprendizagem teatral. É o acúmulo de experiências adquiridas nos jogos que propicia o todo do aprendizado.

Para que uma educação seja significativa, baseada na experiência real do educando, faz-se necessário que o professor perceba as experiências que os educandos trazem, reconhecendo nas situações concretas que circunstâncias e ambientes conduzem a experiências que levam ao crescimento. O professor deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo o que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e significativas. Dewey (1971 [1938], p. 33) afirma que a experiência somente será verdadeiramente uma experiência quando as condições objetivas se encontrarem subordinadas ao que ocorre nos indivíduos que passam pela experiência, isto é, quando as questões objetivas estiverem subordinadas às questões subjetivas dos indivíduos. O educando precisa sentir o mínimo de familiaridade com aquilo que lhe é ensinado, só assim conseguirá experienciar de fato o que lhe está sendo apresentado como algo novo. O aprendizado deve ter relação com as condições reais da vida do educando para que faça sentido para o mesmo, e para que ele continue querendo aprender. Quando a aprendizagem se torna prazerosa, e não apenas uma obrigação, se torna também mais fácil e divertida.

A interação entre educandos e dos mesmos com os professores também se torna essencial à educação, pois é a partir destas interações que visões diferentes de diversas experiências se comunicam, trazendo uma visão de mundo mais ampla aos educandos, e até mesmo ao professor. É na interação de diferentes indivíduos que se tem a rica troca de experiências distintas, tornando possível perceber as diferentes visões de mundo e as diversas individualidades interagindo. Para Dewey (1971 [1938],

p. 8), a ideia fundamental da filosofia da educação mais nova e que lhe dará unidade é que exista uma relação íntima e necessária entre a experiência real e a educação. De modo que a educação não se torne algo externo e distante do indivíduo, e sim algo natural que surge da própria necessidade diária do indivíduo, necessidade de conhecer a realidade que o cerca. Desta forma, a educação passa a ser uma conexão orgânica com a experiência pessoal.

O princípio de interação, conforme Dewey, atribui direitos equivalentes e complementares às condições objetivas e às subjetivas como fatores essenciais à experiência. Qualquer experiência normal é um jogo entre as condições objetivas e as condições subjetivas, e ambas em conjunto ou em interação constituem a situação, ou seja, a interação entre os indivíduos ou entre os indivíduos e o meio é a situação. Dewey afirma que "os princípios de continuidade e interação não se separam um do outro. Eles se interceptam e se unem, são os aspectos longitudinais e transversais da experiência." (DEWEY, 1971 [1938], p. 37). Na experiência, a interação e a continuidade se complementam a todo momento para auxiliar na experiência significativa. O autor completa: "o que aprendeu como conhecimento ou habilitação em uma situação torna-se instrumento para compreender e lidar efetivamente com a situação que se segue." (Op. cit.).

O estabelecimento de regras não é sinônimo de limite da liberdade, mas sinônimo de organização. Dewey (1971 [1938], p. 47) cita o jogo como exemplo de organização social livre baseado em regras preestabelecidas. Nas palavras de Dewey "o controle das ações individuais é efetuado pela situação global em que os indivíduos se acham envolvidos e em que participam e atuam como partes componentes e cooperativas... O jogo é um controle dos indivíduos sem violação da liberdade." (Ibid., p. 48). Durante a realização de um jogo, mesmo diante de várias regras, todo o grupo sente-se livre e diverte-se. Existe prazer porque o grupo

está engajado para solucionar o mesmo problema, cooperando e interagindo entre si. Geralmente as regras surgem de uma necessidade de todo o grupo, e não apenas da vontade e desejo de uma pessoa. A regra estabelece uma determinada ordem, e sem a ordem é impossível a execução de qualquer atividade, por isso os grupos criam as suas regras. Assim, também se dá nos jogos teatrais de Viola Spolin: as regras surgem como uma necessidade do grupo. Koudela afirma: "O consentimento mútuo, o acordo de grupo determina as possibilidades de variação da regra [...] O sistema dos jogos teatrais se fundamenta no jogo regrado, sendo que as regras estabelecidas têm por único objetivo libertar a espontaneidade." (KOUDELA, 2002 [1984], p. 49).

Finalmente, o que aqui apresentamos é que toda experiência, a partir das concepções de James e Dewey, surge da interação entre sujeito e objeto, ou sujeito e meio, em um processo contínuo, em que subjetividade e objetividade interagem a todo momento. Para que uma experiência seja de fato significativa, a percepção, perpassada pela emoção, durante a vivência da experiência, é essencial. Percepção esta que recorre a memórias de experiências passadas que, articuladas, se transformam em novos símbolos e, enfim se organizam em uma outra forma de expressão. A experiência completa leva o sujeito à reflexão, à conscientização da experiência vivida, resultando no conhecimento e em sua assimilação.

CAPÍTULO 3

A Experiência no Teatro Improvisacional de Viola Spolin

Tomando como premissa o conceito de experiência tal como foi desenvolvido por William James e John Dewey, dentro da perspectiva do pragmatismo, é possível perceber que tal conceito se fundamenta nas diversas maneiras como experimentamos as coisas, e os significados que este relacionamento com as coisas e com os fatos adquirem em nossa experiência. Ou seja, a experiência consciente é apresentada pelos dois autores como premissa para a formação do conhecimento humano, e que esta se realiza na ação do indivíduo na e com a Natureza. Para o aprofundamento desta questão, na perspectiva de nosso trabalho, trazemos breves elementos do pensamento de Hans-Georg Gadamer, exposto em seu *Verdade e Método*, obra de 1960. Nesta obra Gadamer reflete sobre o conhecimento e a verdade nas ciências humanas, distinguindo-os daquele que se constrói nas ciências da natureza. Ao questionar as relações de similaridade entre as ciências "da natureza" e as ciências "do espírito", descreve Gadamer que, se as ciências da natureza utilizam a indução como "método", e encontram no experimento a sua justificativa principal, em relação às ciências do espírito **o entendimento se constrói em elaboração ativa e permanente do ser humano em sociedade**. O ser humano pensa e atua em sua realidade, interpreta e elabora ações, se constrói como sujeito em ação na Natureza.

SABBI e CROCOLI, (2011, p.59) destacam estas proposituras de Gadamer relacionando-as com as de Aristóteles, no que diz respeito ao agir, "onde cada indivíduo, mesmo que participe de elementos comuns a outras pessoas, é responsável por um diferencial no modo como participa desta realidade". Assim para Gadamer, a formação do conhecimento humano designará "mais o resultado deste processo em devir do que o próprio processo, o que corresponde a uma frequente transferência do devir para o ser." (GADAMER, 2012 [1960], p. 46). Assim, a experiência

em arte será exemplar em sua provisão de "verdades" que serão não totalmente penetráveis pelos métodos científicos, e que se concretizarão na frequente transferência "do devir para o ser". Nesta perspectiva, Gadamer entende formação como "o modo de perceber que vem do conhecimento e do sentimento... formação significa mais do que cultura, é um aperfeiçoamento de faculdades e talentos." (GADAMER, 2012 [1960], p. 45, 46). Para Gadamer, as ciências "do espírito" se originam a partir de uma "maneira especificamente humana", na qual cada pessoa tem um modo de ser, de estar no mundo e de entender, singular.

Para Gadamer, "na formação... é possível apropriar-se totalmente daquilo em que e através do que alguém é instruído. Nesse sentido, tudo que ele assimila, integra-se nele... Na formação adquirida nada desaparece tudo é preservado." (GADAMER, 2012 [1960], p. 47). Gadamer se aproxima do "conhecimento adquirido pelo acúmulo de experiências" exposto por James e Dewey. O "acúmulo de experiências" nos leva a preservar as experiências significativas vivenciadas, e é justamente a lembrança dessas experiências que nos auxilia na experiência presente e na formação do indivíduo. Esta formação se constitui em processo determinado a partir do acúmulo de experiências vivenciadas por meio da ação na natureza, que afeta os órgãos sensitivos (olfato, paladar, audição, visão, tato). Algumas dessas experiências são organizadas pela memória e pela capacidade reflexiva. As experiências se integram assim no indivíduo que a vivencia, ou seja, é a apropriação pela experiência que gera a formação do conhecimento no indivíduo, portanto o conhecimento apropriado. É possível perceber aspectos de "acúmulo de experiências" no processo de formação do indivíduo na metodologia improvisacional dos jogos teatrais desenvolvida por Viola Spolin. O acúmulo das experiências, nesta propositura dos jogos teatrais, leva à prática da vivência criadora em grupo.

Cabe aqui acrescentar que este acúmulo de experiência se desenvolve e se estrutura em elementos como os que Nicolas Evreinov apontara nos anos vinte, do século passado, como o "instinto" teatral humano: o reconhecimento e a elaboração contínua do construir da "essência humana" em ato; a troca, no processo improvisacional, entre formas de comportamento distintas que pertencem aos diferentes seres sociais participantes, frente a uma determinada situação; a sistematização do instinto de transfiguração em diferentes papéis sociais ou "aparências"; o reconhecimento das diferentes configurações do simbólico que podem ser elaborados na troca entre pessoas e que, certamente, levam ao conhecimento de elementos ou "técnicas" da arte teatral a partir de um conhecimento vivenciado e sistematizado tanto prático como teórico. (EVREINOV in *The Theatrical Instinct* [1927] 2013:22). Os jogos teatrais são sistematizados por Viola Spolin no enquadramento dos jogos de regras, tendo a improvisação como elemento dinâmico. Para Spolin improvisação é:

> Jogar um jogo; predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à maneira de solucioná-lo; permitir que tudo no ambiente (animado ou inanimado) trabalhe para você na solução do problema; não é a cena, é o caminho para a cena; uma **função predominante do intuitivo;** entrar no jogo traz para as pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender teatro; é "tocar de ouvido"; é processo, em oposição a resultado; nada de invenção ou "originalidade" ou "idealização"; uma forma, quando entendida, possível para qualquer grupo de qualquer idade; colocar um objeto em movimento entre os jogadores como um jogo; solução de problemas em conjunto; a habilidade para permitir que o problema

> de atuação emerja da cena; um momento nas vidas das pessoas sem que seja necessário um enredo ou estória para a comunicação; uma forma de arte; transformação... processo vivo. (SPOLIN, 2005 [1963], p. 341, grifo nosso).

Na improvisação spoliniana não se utilizam combinações prévias, mas sim são utilizados os elementos que cercam os jogadores no momento do jogo (aqui/agora), elementos imaginários, sensitivos, intuitivos e corporais que surgem da relação entre os jogadores e da relação entre eles com o ambiente. Não é um livre fazer, mas um jogar sob determinadas condições em que o processo é o que deve ser jogado. Se o jogo vai se transformar em uma produção teatral apresentável a um público externo, não é o que mais importa no momento. O mais importante é o processo de aprendizagem e/ou o conhecimento construído, o que os jogadores conseguiram assimilar do, no e pelo jogo, sistematizado no processo avaliativo. No momento do jogo, as experiências passadas se combinam, se acumulam com as experiências presentes que se constroem, se transformando em uma nova experiência, ou seja, ocorre o processo de recriação, consequentemente levando os jogadores ao aprendizado improvisacional dentro de uma perspectiva de ação no aqui e agora. Cabe apenas aos jogadores se entregarem à experiência de jogar e aprender jogando, vivenciando.

Ingrid Koudela, em seu *Brecht: um jogo de aprendizagem* (1991, p. 130), aponta uma influência explícita do sistema de interpretação do ator, diretor, pedagogo russo Constantin Stanislavski (1863-1938) nos jogos teatrais de Spolin. A própria definição de “improvisação” de Spolin é similar à definição de atuação apresentada por Stanislavski. Elizabeth Reynolds Hapgood

(1894-1974), primeira tradutora dos escritos de Stanislavski para o inglês, organiza um pequeno manual intitulado *An Actor's Handbook*, no qual procura organizar as principais ideias do mestre russo. Em relação à improvisação, Stanislavski afirma:

> Quando o ensino se volta para um objetivo prático e até mesmo interessante, é mais fácil convencer e influenciar os estudantes. (...) Ao treinar os atores nosso ponto de partida é fazer com que aprendam através da atuação [improvisações]. (...) É impossível ficar anos ensinando numa sala de aula, e só no fim pedir a um estudante que represente. Nesse ínterim, ele terá perdido todas as suas faculdades criadoras. (...) A criatividade tem de ser um processo contínuo; nossa única preocupação deve ser a escolha do material em que fundamentá-la. Em nosso tipo de atuação, costumamos usar amplamente as improvisações. (...) Tal tipo de criatividade quebra a monotonia das aulas e põe os estudantes em contato direto com a representação. (STANISLAVSKI, 1997 [1963], p. 111).

Portanto, para Spolin e Stanislavski, o ensino de teatro parte da vivência na atuação, diretamente relacionada às improvisações, vivência prática de construção dos "conceitos" incorporados do atuar. O que não significa que o jogador não irá refletir sobre a ação realizada. Ao contrário, a reflexão sobre a ação está presente na abordagem proposta por Spolin e se constrói sobre ela e depois dela, como veremos mais adiante. Um diálogo constante se desenvolve entre a ação da teoria e da prática, ou a prática da teoria, uma retroalimentando a outra.

Sandra Chacra (1961-2004), em seu importante trabalho - *Natureza e sentido da improvisação teatral* - afirma: "Uma explicação

dada ao aluno, ao nível puramente teórico, é insatisfatória, porém quando aliada a uma vivência prática, através da dramatização improvisada, seu resultado será mais eficaz." (CHACRA, 1983, p. 37). Chacra destaca que o processo improvisacional no teatro se desenvolve na sistematização prática de uma síntese de elementos, o que sustenta e dá sentido à produção da ficção teatral, ficção corporificada. O jogador apreende os elementos do teatro na relação com o outro, em cena e na relação com a própria cena, então, é a partir da experiência de jogar, conduzida em alguns momentos por outro jogador que já vivenciou e sistematizou o aprendizado que este vai sendo construído e o jogador/ator vai se formando. Teoria e prática, assim, estão tão unidas nos marcos dos jogos teatrais que já não é possível a dissociação de ambas. Os jogos teatrais propostos por Spolin são formulados a partir do acordo de grupo; da criação de situações-problema ou de desafios que são apresentados aos jogadores no formato de jogos com regras previamente determinadas.

Spolin propõe a apresentação dos jogos teatrais no formato área de apresentação (palco) / plateia (área de observação), visando que todos os jogadores passem pelas duas posições: ora são plateia (ação de observar), ora são jogadores em cena (atuantes). Esta forma de organização contribui para o desenvolvimento e a consciência de técnicas teatrais de formação do ator, ao entendimento de sua eficácia frente à plateia, a construção do processo avaliativo consciente, como para a formação de plateia para o teatro, pois o educando/jogador vivencia o ser ator e o ser plateia, ambos (plateia e palco) com função estabelecida no momento do jogo. Neste formato palco/plateia, desenvolvem-se os principais procedimentos metodológicos dos jogos teatrais sistematizados por Spolin: o **Foco, a Instrução e a Avaliação**. Além disso, Spolin propõe o trabalho improvisacional a partir

de uma estrutura dramática: o estabelecimento do **Quem** (personagem/relacionamento); do **Onde** (cenário/ambiente) e do **O Quê** (ação desenvolvida pela personagem). Desse modo é possível concretizar uma proposta de ensino de teatro que abarque os principais elementos da arte teatral porque esta organização estimula o educando/jogador a vivenciar a arte teatral e a refletir praticamente acerca dela, sem a dependência de um texto dramático a ser necessariamente seguido. Então, estes são os principais elementos estruturantes da sistematização dos jogos teatrais de Spolin.

Para melhor compreender tal abordagem, relacionada com os conceitos de experiência de William James e John Dewey, aprofundaremos estes em cada etapa da abordagem dos jogos teatrais desenvolvida por Viola Spolin. Os jogadores estão a todo momento dentro deste processo, ora são convidados a representarem objetos com o próprio corpo, ora são provocados a trabalharem o corpo, voz, espaço de forma diferente do trato que dão no dia a dia. São continuamente convidados a se perceberem como instauradores de comportamento, a se comportarem como se fossem outras pessoas e/ou objetos. Os jogos teatrais como experiência improvisacional incitam, a todo momento, o surgimento de experiências presentes que podem recuperar experiências passadas, no aqui e agora, levando os jogadores a uma atitude de criadores, pois ao relacionarem a experiência passada na experiência presente, estão estabelecendo um "comportamento instaurado" que se constitui em ato e não como restauração prévia.

Segundo Johan Huizinga, em seu *Homo Ludens*, "encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos." (HUIZINGA, 2008 [1955], p. 6). Huizinga procura

entender o jogo como elemento fundante da cultura. O fator lúdico é tomado por este autor como fundamental à civilização, portanto o "divertimento" é apontado por ele como a característica primordial do jogo, ou seja, a intensidade e o poder de fascinação é o que conduz o jogo. Apesar de podermos encontrar alguns pontos em comum entre o estudo do jogo realizado por Huizinga e o estudo dos jogos teatrais realizado por Viola Spolin, há que se observar que estes estudos também possuem aspectos bem distintos no ato do jogar. Huizinga analisa o jogo como um elemento da cultura, considerando-o como toda e qualquer atividade humana; sua abordagem é generalizada e discute vários tipos de jogos, apontando as principais características dos mesmos. Em seu prefácio a *Homo Ludens* (2008 [1955]), afirma que "é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve". Este autor trata a noção de jogo de uma perspectiva histórica, enquanto fenômeno cultural e não biológico, psicológico ou antropológico; aborda, além disso, outras noções importantes como linguagem, competição, direito, guerra, conhecimento e poesia e as formas lúdicas que podem existir dentro destas práticas e na cultura.

O jogo abordado por Viola Spolin, diferentemente de Huizinga, embora possa conter suas preocupações é mais específico, é o jogo teatral, estabelecido como "uma atividade aceita pelo grupo, limitada por regras e acordo grupal; também acompanhado por divertimento; espontaneidade, entusiasmo e alegria que seguem *pari passu* a experiência teatral, ou seja, um conjunto de regras que mantém os jogadores jogando." (SPOLIN, 2005 [1963], p. 342). É por meio deste entendimento que Spolin desenvolve a sua abordagem dos jogos teatrais. É possível perceber, portanto, que muitas características gerais dos jogos, apontadas por Huizinga, se encontram na definição de jogo de Spolin, como a de que o jogo é limitado por regras, divertimento,

espontaneidade, entusiasmo e alegria. Viola Spolin considera o divertimento no jogo teatral improvisacional como primordial, e orienta o professor a não forçar a participação de educandos/jogadores no momento do jogo, mas sim a despertar o interesse e desejo do mesmo em participar.

> Um aluno, exercitando o direito de jogar ou não jogar, pode estar com medo de participar. O medo da desaprovação e a incerteza de ganhar aprovação podem estar paralisando o jogador (...) Aquele aluno que não quer jogar deve ser mantido à vista, de forma que o medo possa ser diminuído e a participação eventual encorajada. Se o jogador foge da brincadeira durante o decorrer do jogo, experimente atraí-lo por meio da instrução: "Ajude seu parceiro que não está jogando!". Mas não chame nenhum jogador pelo nome. A incerteza sobre qual jogador não está participando promove alerta de grupo. (SPOLIN, 2010b [1986], p. 45).

Essa característica do desejo e do interesse do educando também está presente nos estudos de Dewey, como exposto nos capítulos anteriores. Spolin estabelece a participação do jogador pelo desejo de jogar para que ele se divirta durante a execução do jogo, mas Spolin esclarece que é preciso encorajar o jogador a entrar no jogo, o estímulo é sempre necessário. Alguns educandos/jogadores precisarão de mais e outros de menos estímulos, assim, caberá ao professor perceber a situação de cada um e conduzir tal situação da melhor forma a incitá-los para o jogo de atuação. Richard Courtney (1927-1997), ator, pesquisador e professor de teatro inglês, afirma na sua obra *Jogo, Teatro e Pensamento* (2003 [1968]) que:

> Atuar é o método pelo qual convivemos com o nosso meio, encontrando adequação através do jogo. A criança pequena, ao deparar-se com algo do mundo externo que não compreende, jogará com isso dramaticamente até que possa compreendê-lo. Podemos observá-la assim atuando várias vezes ao dia. À medida que ficamos mais velhos, o processo se torna cada vez mais interno, até que quando adultos, passa a ser automático e jogamos dramaticamente em nossa imaginação – a tal ponto, inclusive, que podemos nem mesmo perceber que o fazemos. (COURTNEY, 2003 [1968], p. 3, 4).

Courtney explica como a atuação faz parte da nossa vida cotidiana, desde que nascemos até quando morremos, deste modo, atuar e jogar são características intrínsecas aos seres humanos. Este jogo natural é denominado por Courtney como jogo dramático, definido por ele na introdução do seu livro *Jogo, Teatro e Pensamento* (2003 [1968]), como "o jogo que contém personificação e/ou identificação". Nesta introdução, Courtney também apresenta sua definição de jogo de regras: "formalização do jogo em modelos com regras". Segundo Koudela:

> Spolin (1979) estabelece originalmente uma diferença entre *dramatic play* (jogo dramático) e *game* (jogo de regras). O termo *Theater Games* é originalmente cunhado por Spolin em língua inglesa (mais tarde a autora viria a registrar seu trabalho como *Spolin Games*). Do ponto de vista teórico, a diferença mais importante reside na relação com o corpo. O puro fantasiar (*dramatic play*) é substituído, no processo de aprendizagem com o jogo teatral, por meio de uma

> representação corporal consciente. (KOUDELA, 2001, p. 42).

Os jogos teatrais propostos por Viola Spolin são jogos de regras, ou seja, os jogadores têm objetivos claros a serem atingidos, as regras surgem como forma de auxiliar o aprendizado pela experiência, como um modo de colaborar para que o jogador seja capaz de perceber a própria experiência, sem se perder dentro de um fazer pelo fazer. Aqui, o jogar é uma proposta de interagir com determinado meio, com o intuito de solucionar determinados problemas de atuação que são expostos anteriormente ao jogo, sendo que novos problemas de atuação podem surgir no meio do jogo e o jogador precisará se empenhar em resolver também os novos problemas que surgem. Ao jogar e lidar com o problema no aqui e agora, o jogador começa a construir um repertório próprio de solução de problemas de cena que o auxiliará nos jogos futuros.

Huizinga esclarece que "mesmo depois do jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova no espírito, um tesouro a ser conservado pela memória." (HUIZINGA, 2008 [1955], p. 12, 13). É essa memória do jogo que gera o conhecimento na metodologia improvisacional dos jogos teatrais de Viola Spolin, assim como nos estudos propostos por James e Dewey, uma memorização orgânica e não mecânica, pois o jogador memoriza a experiência vivida no jogo. E quando o jogo chega ao fim, cumprindo os propósitos predeterminados a ele inicialmente, se torna então uma forma de expressão, pois atingiu sua concretude, é o que Dewey denomina especialmente de "uma experiência", não qualquer experiência, uma experiência consumatória.

3.1 As três essências dos jogos teatrais

Viola Spolin considera o **Foco, Instrução e Avaliação** como os pontos essenciais de todos os seus jogos teatrais, porém no seu primeiro livro, *Improvisação para o Teatro*, a autora ainda não utilizava a expressão "três essências dos jogos teatrais" para se referir a eles nem nomeava o ponto de concentração (POC) como **foco**. Spolin irá trazer a definição "três essências dos jogos teatrais" em suas publicações subsequentes, sendo que a primeira em que a utiliza é no livro *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin* (SPOLIN, 2012, p. 28). Com esta publicação, Viola Spolin passa a denominar o ponto de concentração como foco, além de empregar nas demais publicações a expressão "três essências dos jogos teatrais". Deste modo, consideramos **Foco**, **Instrução** e **Avaliação** como os principais procedimentos dos jogos teatrais, tal como definido pela autora.

O **foco** é o ponto de concentração para onde o educando/jogador deve dirigir toda a sua atenção no momento do jogo. Com a atenção direcionada para determinado ponto, o educando consegue manter a concentração durante todo o desenvolvimento do jogo com maior facilidade, pois sua energia está direcionada, logo, a percepção também está atenta. Lembramos que a percepção de uma experiência, conforme James e Dewey, é o que garantirá o desenrolar dessa experiência para a sua culminância, ou seja, levará a experiência a se concretizar como conhecimento. Spolin define o **foco** como: "atenção dirigida e concentrada numa pessoa, objeto ou acontecimento específico dentro da realidade do palco; enquadrar uma pessoa, objeto ou acontecimento no palco; é a âncora (o estático) que torna o movimento possível." (SPOLIN, 2005 [1963], p. 340).

Esta preocupação que Spolin traz referente à concentração

também tem raízes diretas nas pesquisas que a autora realizou sobre o trabalho de Constantin Stanislavski, já que este defende a ideia de que o ator deve ter um ponto de atenção nos elementos que se desenvolvem no palco e não na plateia, isto é, a atenção deve estar voltada para o seu trabalho em cena (o jogo). Stanislavski (1997 [1963]), em seus escritos, destaca a importância de um ator concentrado em cena, enfatizando que "a criatividade é, antes de tudo, a completa concentração de toda a natureza do ator." (STANISLAVSKI, 1997 [1963], p. 17). Para Stanislavski, a concentração em cena é fundamental, sendo esta diretamente relacionada à imaginação criadora. Sem uma verdadeira concentração não é possível um ator criativo. O que Spolin propõe está totalmente vinculado a esta ideia de Stanislavski, pois a autora sistematiza a metodologia dos jogos teatrais com o intuito de estimular a imaginação criadora de atores e educandos/jogadores, por isso trabalha a atenção ao foco durante o desenvolvimento dos jogos teatrais. O que se tornará um elemento de primeira necessidade na vida que se desenvolve no século XX, em que a dispersão é praticamente um elemento estabelecido em nossa cultura, tornando este aspecto dos jogos um elemento fundamental a ser desenvolvido no enfrentamento da vida cotidiana.

Os educandos aprendem com a experiência vivida a real importância do foco e da concentração no momento da ação em cena. O estabelecimento do foco, como já afirmado, estimula o que Dewey e James denominam de percepção, ou seja, a atenção na experiência presente. Esta atenção voltada para o ato presente conduz o jogador a recorrer às experiências passadas para articulá-las ao fato presente, e esta articulação o leva a criar uma nova experiência, portanto o estabelecimento do foco no momento do jogo é um estímulo à imaginação criadora também para James e

Dewey. No início do jogo o foco é determinado pelo professor/orientador, podendo também ser fruto de um acordo coletivo, o qual auxilia os jogadores a se manterem no foco durante toda a ação, inclusive estabelecendo determinantes para o orientador desenvolver instruções que ocorrem simultaneamente ao jogo. Ao mesmo tempo em que jogam, escutam as instruções e as executam. Spolin não utiliza termos técnicos teatrais durante a realização dos jogos, no lugar destes utiliza expressões mais próximas da vida cotidiana dos jogadores, denominadas por ela de "instruções". Tais instruções levam o educando/jogador a compreender o que é necessário realizar para melhorar seu desempenho no jogo. A autora, sem se preocupar em teorizar conceitos, leva os jogadores à experiência teatral.

> Cada foco determinado da atividade é um problema essencial para o jogo que pode ser solucionado pelos participantes. Nas oficinas, o professor apresentará o foco como parte do jogo, mantendo-se atento a ele ao dar as instruções quando necessário. O foco coloca o jogo em movimento. Todos se tornam parceiros ao convergir para o mesmo problema a partir de diferentes pontos de vista. Através do foco entre todos, dignidade e privacidade são mantidos e a verdadeira parceria pode nascer. (...) O foco não é o objetivo do jogo. Permanecer com o foco gera a energia (o poder) necessária para jogar que é então canalizada e escoa através de uma dada estrutura (forma) do jogo para configurar o evento teatral. (SPOLIN, 2010b [1986], p. 32).

As instruções propostas por Spolin estão diretamente relacionadas ao foco do jogo, por isso o professor se torna um parceiro da atividade, auxiliando os jogadores a se manterem

no foco, com a percepção atenta. Essa parceria entre professor e educando também é uma forte característica das propostas de Dewey (1971 [1938]), pois, segundo esse autor, um aprendizado verdadeiro só ocorre a partir de tal parceria. Nas primeiras sessões de jogos teatrais, provavelmente, será possível perceber a dificuldade que os educandos/jogadores apresentam para se manterem no foco devido a uma necessidade de assistirem ao colega enquanto jogam, além do riso, muitas vezes inevitável. As instruções do professor/orientador durante a ação auxiliam no sentido de fazê-los se perceberem fora do jogo e estimulá-los a voltarem para o jogo. O professor também pode conduzir os educandos/jogadores a se tornarem parceiros, como propõe Spolin, porque essa parceria é fundamental. Jogo é socialização, é troca, é parceria para solucionar os problemas encontrados. Manter os jogadores concentrados no que devem fazer impede que elaborem personagens clichês, ou melhor, personagens de caracterização fácil e mecânica, tipos já estabelecidos socialmente. Stanislavski define os "clichês de representação" como:

> Para esse tipo de atuação, elaborou-se uma grande quantidade de efeitos pitorescos, que pretendem representar por recursos exteriores todos os tipos de sentimentos. (...) Há formas especiais de se recitar um papel (...) com (...) artifícios declamatórios (...) para exprimir as paixões (...) humanas (mostrar os dentes e revirar o branco dos olhos quando se sente ciúmes (...) Alguns desses clichês já estabelecidos (...) são transmitidos de geração a geração. (...) Em geral, antecipam-se aos sentimentos, obstruindo-lhes o caminho; esta é a razão pela qual um ator deve precaver-se, com a máxima consciência, contra tais recursos... (STANISLAVSKI, 1997 [1963], p. 48).

O estabelecimento do foco colabora para que os jogadores não planejem a ação, evitando, deste modo, a ação mecânica. É o estímulo a uma nova visão, a novas possibilidades de colocar em ação a imaginação criadora. O foco também auxilia os jogadores a desenvolverem a ação improvisada durante o ato de jogar, na experiência concreta do aqui e agora, sem elaborações prévias, conduzindo-os a vivenciarem uma experiência completa, que culmina na realização plena do jogo, envolvendo emoção, sensação e pensamento. É uma experiência orgânica e estética, portanto completa, como afirma Dewey "... o estético... é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa." (DEWEY, 2010 [1934], p. 125).

O ensino-aprendizado de teatro, segundo a metodologia dos jogos teatrais proposta por Viola Spolin, ocorre a partir de uma *práxis*, ou seja, um esquema contínuo de ação – reflexão – ação. A **instrução** durante a realização do jogo teatral contribui muito para a concretização da *práxis*, pois é ela que auxiliará o educando/jogador a permanecer no foco durante o jogo. Spolin define a **instrução** como:

> Um auxílio dado pelo professor-diretor ao aluno-ator[1] durante a solução do problema, para ajudá-lo a manter o foco; uma maneira de dar ao aluno-ator identidade dentro do ambiente teatral; uma mensagem orgânica; um auxílio para ajudar o aluno-ator a funcionar como um todo orgânico. (SPOLIN, 2005, p. 341).

1 Em suas últimas publicações, Viola Spolin já não utilizava mais o termo aluno-ator, mas sim aluno-jogador, por compreender que os jogos teatrais são direcionados tanto para atores, como para não-atores.

Quando Spolin se refere ao envolvimento orgânico do educando no momento do jogo, ela está se referindo ao envolvimento total do sujeito no ato de jogar (corpo/mente), ou seja, são os aspectos subjetivos e objetivos sendo articulados ao mesmo tempo, o que também está relacionado aos estudos de James e Dewey. Percebemos, mais uma vez, as influências de Stanislavski no trabalho de Viola Spolin, pois, como esclarece Eugênio Barba (1936), pesquisador e diretor de teatro italiano, foi Stanislavski "quem introduziu o termo "organicidade" na linguagem teatral, como sinônimo de vivo." (BARBA e SAVARESE, 2012, p. 206). Quando se fala de um jogador orgânico, estamos falando de um jogador presente e verdadeiro em cena, capaz de mostrar à plateia o que Stanislavski chamava de "verdade cênica", nomeado por Spolin como "fisicalizar", um fisicalizar orgânico que coloca simultaneamente no espaço o que está na mente, transforma os sentimentos em experiência física, corporal e concreta e vice-versa. Para Stanislavski a verdade cênica se refere:

> A toda arte subjaz uma busca pela verdade artística. O ator deve acreditar em tudo o que acontece em cena, e, acima de tudo, (...) no que ele próprio está fazendo, pois só se pode acreditar na verdade. (...)
> Em cena, a realidade não existe. A arte é produto da imaginação, o mesmo ocorrendo com a obra de um dramaturgo. O objetivo do ator deve ser o de transformar a peça numa realidade teatral. (...) Na vida imaginária de um ator tudo deve ser real.
> A verdade cênica não é igual à verdade da vida; trata-se de algo peculiar a si mesmo. (STANISLAVSKI, 1997 [1963], p. 167).

Tanto Stanislavski quanto Viola Spolin defendiam a ideia de que o ator deve mostrar o personagem ou objeto em cena vivos, com tanta verdade que o espectador deve ter a sensação de estar realmente diante da realidade. No entanto, esta realidade não está relacionada com realismo, ou naturalismo, como correntes estéticas, não se trata de "copiar" a natureza, ou a vida cotidiana, mas sim de realizar o ato cênico com presença total, corpo e mente envolvidos na ação física e na ação imaginada, imersos de corpo e mente na ação simbólica. É o que Eugênio Barba e Nicola Savarese denominam de "ator natural": "Aqui, um ator "natural" deve ser compreendido como aquele que cria uma complexidade e uma coerência do comportamento análogas e equivalentes à coerência e à complexidade que caracterizam um organismo vivo." (BARBA e SAVARESE, 2012, p. 208). Huizinga (2008 [1955], p. 6) reforça que a realidade do jogo ultrapassa a esfera da vida humana, portanto é possível perceber que, assim como no teatro, no jogo também pode-se criar uma realidade paralela de forma orgânica, de modo que se tenha um ator presente ou um ser humano em sua completa teatralidade. Compreendendo este estado de "presença" cênica como:

> Existem atores que não escutamos. Eles têm vozes bonitas, uma dicção impecável, temos o prazer de vê-los e a eles são confiados papéis importantes. Na hora que entram em cena, ficamos atentos, mas depois de cinco minutos toda a nossa atenção é tomada por um ator desconhecido que interpreta um personagem secundário, mas que possui o maravilhoso dom da "presença".
>
> Estar lá (agradar ou não agradar). Causar interesse, mesmo irritando. Ainda que não se queira ser observado, preencher o próprio lugar no espaço, tornar-

> se necessário. A presença é uma qualidade discreta que emana da alma, que irradia e se impõe. O ator, quando tem consciência da própria presença, ousa exteriorizar aquilo que sente e o faz de modo apropriado, porque não precisa se esforçar: o espectador o segue, o escuta. (BARBA e SAVARASE, 2012 [1995], p. 210).

A organicidade, na chave stanislavski-spolin, depende diretamente da "verdade" imaginária que se estabelece na presença em cena, de um envolvimento total do ator em cena no imaginário do jogo, de forma que ele consiga dar realidade mesmo para o que pareça totalmente improvável de ser real, é o ator/jogador acreditando na sua ação cênica. Spolin define orgânico como: "Uma resposta da cabeça aos pés, onde a mente (intelecto), o corpo e a intuição funcionam como uma unidade; monolítico; a partir do todo, de si mesmo; funciona a partir do nosso ser total." (SPOLIN, 2005 [1963], p. 344). Esses conceitos de orgânico e organicidade, aqui explanados, podem também ser encontrados em alguns aspectos na definição de experiência de James e Dewey, pois, para ambos, durante toda experiência é comum a interação entre indivíduo e meio ocorrer até que uma adaptação mútua entre indivíduo e meio e/ou objeto ocorra, ou seja, uma adaptação orgânica. A experiência advém dessa relação eu e meio, portanto sem a interação do indivíduo com o meio não ocorre o aprendizado. Essa interação é total e orgânica, isto é, o indivíduo enquanto ser emocional, sensitivo, afetivo e reflexivo, porque sem a interação total não existe experiência completa. Conforme esclarece Shook:

> ... os pragmatistas, não concordavam que a experiência fosse passiva. Em vez disso, sustentavam que a experiência é o processo de interação do organismo com

> o mundo, produzindo uma resposta remetida de volta aos órgãos dos sentidos. A experiência do organismo ocorre quando este faz algum tipo de alteração no ambiente... O sistema nervoso do organismo lhe permitirá sentir o mundo de forma ativa. (SHOOK, 2002, p. 52).

Com o estímulo das atitudes orgânicas durante a realização dos jogos teatrais, estamos incitando os jogadores a terem o que Dewey define como uma experiência completa, pois se envolvem completamente com a vivência no "aqui/agora". O jogo teatral de Spolin propõe uma experiência ativa e orgânica, fazendo com que o jogador interaja o tempo todo com o novo e com as suas próprias experiências acumuladas, num processo constante de recriação. E, neste processo, as instruções do professor são de fundamental importância para a condução dessa nova experiência à completude. A parceria entre professor e os jogadores é essencial para todo o processo de trabalho. John Dewey enfatiza a relevância da relação mais próxima entre professor e educando, a qual Spolin também propõe, em todas as suas publicações, pois é o professor/orientador quem vai instigar, durante a realização dos jogos, a partir das instruções, o processo de reflexão entre jogadores e audiência. Conforme delineia Spolin:

> A instrução deve conduzir o processo teatral, libertando pensamentos e emoções ocultas, sem interromper diálogo e ação. A instrução permite que o professor tenha a oportunidade de participar do jogo. Jogos teatrais não são lições! Ninguém sabe o que vai acontecer! (...) A instrução busca intensificar o jogo até o auge de energia e percepção dos jogadores... (SPOLIN, 2012, p. 30-31).

Aqui temos o aspecto social dos jogos, que se dá por meio da interação professor/jogadores em que a partir das regras do jogo, das instruções e da reflexão se intensifica a percepção dos jogadores. A percepção, como é possível observar, é um aspecto extremamente importante da experiência para Spolin, assim como o é para James e Dewey. Uma vivência mecânica, sem percepção dos fatos não chega a ser uma experiência, isto fazemos todos os dias, pois o indivíduo não consegue elaborar o que está vivenciando. Perceber a experiência no momento em que ela ocorre é tomar consciência da experiência, e as instruções do professor no momento dos jogos são fundamentais para intensificar essas percepções.

Dewey afirma que "toda experiência é, em última análise, social, isto é, envolve contato e comunicação. O adulto deve exercer a sabedoria que sua própria experiência mais ampla lhe dá, sem com isto impor um controle externo." (DEWEY, 1971[1938], p. 30). Comparando essa afirmação de Dewey com os escritos de Spolin, percebemos que os jogos teatrais envolvem contato e comunicação, primeiro porque o jogo teatral nunca é realizado sozinho, mesmo quando temos apenas um jogador na área de jogo (palco), temos os outros jogadores na plateia e o instrutor auxiliando durante a ação (instrução), então, ao mesmo tempo em que o jogo comunica, estabelece o contato com o outro. Segundo, o jogo continuamente tenta mostrar algo, Spolin vai definir "mostrar" em oposição ao "contar", o jogador em estado de jogo sempre está com um foco preestabelecido que deve ser mantido durante o jogo. Spolin define o "mostrar" como:

> Fisicalizar objetos, envolvimentos e relacionamentos, em oposição a verbalizar (contar); experiência

> espontânea; o ator traz sua criação ou invenção para o universo fenomenal, mostrando-o; (...) Fisicalizar é mostrar e não contar; a manifestação física de uma comunicação; a expressão física de uma atitude; usar a si mesmo para colocar um objeto em movimento; dar vida ao objeto; "Fisicalize este sentimento! Fisicalize este relacionamento! Fisicalize esta máquina de fliperama, este papagaio de papel, este peixe, este objeto, este gosto etc.!"; representar é contar, fisicalizar é mostrar; uma maneira visível de fazer uma comunicação subjetiva. (SPOLIN, 2005 [1963], p. 340, 343).

Fisicalizar, para Viola Spolin, é transformar em concreto o imaginário, é transpor para o corpo o que está no campo subjetivo, corporificar a "verdade cênica" orgânica, intuitiva de Stanislavski. Ao exercitar a fisicalização em cena, os educandos/jogadores trabalham a verdade cênica no jogo e descobrem a capacidade expressiva de seus corpos sem a utilização de qualquer adereço de apoio (figurino, elemento cênico etc.). Joaquim Gama, autor do recente *Alegoria em Jogo: a encenação como prática pedagógica* (2016), completa: "A partir do instrumento físico, o aluno-ator transforma a imaginação simbólica em material básico da linguagem teatral." (GAMA, 2010, p. 4).

Spolin discrimina as suas possíveis instruções durante a realização dos jogos, como: "Fisicalize este sentimento!". Esse papel de instruir é função assumida pelo instrutor experiente cuja percepção direciona o caminho da experiência do mais jovem. Spolin tem o cuidado de deixar claro que a **instrução** durante a realização dos jogos não é nem pode ser uma forma de controle externo, mas apenas um auxílio para a condução do jogo. Anísio Teixeira pontua que "instrução e educação não são os resultados externos da experiência, mas a própria experiência reconstruída

e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração." (TEIXEIRA, 2010, p. 38). E continua:

> A atividade educativa deve ser sempre entendida como uma libertação de forças e tendências e impulsos existentes no indivíduo, e por ele mesmo trabalhados e exercitados, e, portanto, dirigidos, porque sem direção eles não se poderiam exercitar. Em geral, o próprio estímulo traz já um elemento de direção e de orientação da atividade. Não somente excita e provoca a atividade orgânica, como a encaminha para determinada "resposta". Existe entre o estímulo e o órgão estimulado uma correspondência, pela qual aquele fornece a condição para que este preencha a sua função. (TEIXEIRA, 2010, p. 47).

Ao sugerir a instrução nos jogos teatrais, parece-nos que Spolin pretende exatamente focalizar o aparecimento de aspectos adormecidos na vida dos indivíduos, em tendências e impulsos existentes, comportamentos intuitivos e memórias de experiências passadas, auxiliando-os a exercitarem e a trabalharem esses impulsos, tendências e aspectos na arte teatral. Sem um direcionamento externo, corre-se o risco de não haver aproveitamento desses impulsos, tendências e aspectos para o exercício, de modo que o aprendizado e o conhecimento teatral podem ocorrer de maneira incompleta, sem direção. Como define Teixeira:

> A tarefa de direção importa, assim, em selecionar, focalizar e ordenar a resposta à situação, dando orientação, coordenação e continuidade às múltiplas reações do nosso organismo... Tal direção nunca poderá

> ser puramente externa. O meio exterior provê apenas as condições, os estímulos. As respostas ou reações têm que nascer de tendências existentes no indivíduo, o qual participa, deste modo, profundamente, da direção que tiverem os seus atos. (TEIXEIRA, 2010, p.48).

Constatamos, a partir desta afirmação de Teixeira, a reciprocidade necessária entre educando/jogador e professor/orientador, um depende do outro para o bom andamento do jogo e para a efetivação de um conhecimento teatral a partir da experiência de jogar. A orientação ajuda o educando/jogador a se perceber no jogo, o estimula a tentar novas possibilidades e, desta forma, a se conhecer melhor em jogo, na experiência concreta do aqui e agora, ocasionando assim, um crescimento pessoal do educando/jogador.

Analisaremos agora a **avaliação**, que ocorre após o jogo. O momento da avaliação auxilia os educandos/jogadores a perceberem a necessidade de permanecerem dentro do foco durante o jogo. Não se trata de uma avaliação de bom ou ruim, mas uma avaliação que vai ao encontro à resposta de se o jogador conseguiu manter-se no foco enquanto executava o jogo. O que não significa, direcionar essa pergunta diretamente, pois a reflexão sobre a permanência ou não no foco pode ser estabelecida de diferentes modos.

> Avaliação não é julgamento. Não é crítica. A avaliação deve nascer do foco, da mesma forma que a instrução. As questões para a avaliação listadas nos jogos são, muitas vezes o restabelecimento do foco. Lidam com o problema que o foco propõe e indagam se o problema foi solucionado. (SPOLIN, 2010b [1986], p. 34).

O professor precisa estar atento durante a avaliação para não deixar que este momento se transforme em um julgamento de melhor ou pior, pois o julgamento só irá prejudicar o desenvolvimento dos educandos/jogadores. É viável, sempre antes de uma avaliação, lembrar os educandos de que os mesmos não devem utilizar os termos "bom" e "ruim", para não atribuir ao momento de avaliação o peso de um julgamento. A autoavaliação também é pertinente, o educando pode falar sobre como se percebeu dentro do jogo e se sentiu alguma dificuldade. Ao falar, os educandos/jogadores formulam em expressão verbal e refletem acerca da experiência vivida, elaborando o conhecimento. Entretanto a avaliação também pode ser um momento de expressão do intuitivo, com expressões através de desenhos, poesias, música, da arte falando da arte, do intuitivo se manifestando como pensamento simbólico.

É durante a avaliação que os educandos/jogadores percebem o que faltou para atingirem o foco, o que estimularam na plateia e o que podem apurar. A rotina de avaliação após o jogo os leva a compreenderem o significado de jogar, o que os auxilia na formação crítica enquanto plateia e na construção de uma linguagem cênica própria. Ao perceberem que não é apenas pela "racionalização" e/ou "mecanização de movimentos" que se desenvolve uma cena teatral, mas sim pela experiência de fazer, de criar em cena, os jogadores começam a compreender o que é teatro pela vivência. No momento da avaliação, a plasticidade é exercitada, pois além de refletirem sobre o jogo que acabaram de realizar, os educandos/jogadores escutam as percepções dos colegas e a partir destas avaliações recolhem material para auxiliá-los nos jogos futuros, é um momento em que o educando/jogador se permite refletir para mudar sua vivência e algumas atitudes ou

escolhas em jogo, e pode reter na memória as experiências que acabou de vivenciar.

Teixeira afirma que a significação de uma experiência se torna grande "quando se completa com o elemento de percepção, de análise, de pesquisa, levando-nos à aquisição de "conhecimentos", que nos fazem mais aptos para dirigi-la, em novos casos, ou para dirigir novas experiências." (TEIXEIRA, 2010, p. 36). É exatamente isto que a avaliação nos jogos teatrais propostos por Viola Spolin estimula, ou seja, a reflexão, a percepção, a análise e a pesquisa, levando ao conhecimento teatral. O jogo pelo jogo não se justifica, pois não leva os educandos/jogadores ao lugar do conhecimento, apenas deixa-os na experiência do fazer pelo fazer. Mas quando exploramos cada momento vivenciado no jogo o educando começa a refletir sobre a experiência efetivada e, somente com a reflexão e a percepção do que acabou de fazer, consegue investir em novas pesquisas teatrais nos jogos futuros com o intuito de crescer dentro da *performance* do jogo.

Anísio Teixeira acrescenta que "A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas." (TEIXEIRA, 2010, p. 37). Nos jogos teatrais, a formação do conhecimento se efetiva numa experiência prática, vivenciada no aqui e agora. A reflexão em relação a esta experiência é o que contribuirá para as experiências futuras, formando a teia do conhecimento, na qual um conhecimento está inter-relacionado ao outro. A **instrução** e a **avaliação** estão diretamente relacionadas ao **foco** estabelecido antes de iniciar o jogo, sendo, portanto, o foco, o fio condutor do jogo teatral.

3.2 Divisão dos jogadores em palco/plateia e o desafio de solucionar problemas de atuação

A proposta de Viola Spolin de organizar os jogos teatrais no formato palco e plateia, em que todos os jogadores passam pela mesma posição, a de observador e a de atuante, permite a eles uma visão geral do desenvolvimento cênico. O que não significa que todos os jogos teatrais devam necessariamente obedecer rigidamente a esta divisão, muitos jogos podem e devem ser desenvolvidos com o grupo todo ao mesmo tempo. Porém, se torna fundamental trabalhar a percepção dos jogadores enquanto atuantes e enquanto observadores. Na posição de atuantes, vivenciam na prática a solução de problemas, e na posição de observadores, podem perceber a forma de solucionar os problemas de atuação de seus colegas, cada qual a seu modo. O problema de atuação e teatralização é inerente a cada jogo, é um desafio aos jogadores, que devem solucionar o problema durante a execução do jogo, interagindo com os colegas de cena. Spolin afirma que "...quando um problema é solucionado, tem-se como resultado um conhecimento orgânico da técnica teatral." (SPOLIN, 2005 [1963], p. 346). Ainda ao definir "problema de atuação", Spolin o pontua como um "problema que prefigura um resultado, desenvolvimento de técnicas teatrais, jogos teatrais." (Ibid., p. 346). Portanto, percebemos que o problema proposto em cada jogo é primordial para que o jogador apreenda e aprenda a técnica teatral quando soluciona o problema, consequentemente aprenda a arte teatral, sendo que Spolin compreende que:

> As técnicas teatrais estão longe de serem sagradas. Os estilos do teatro mudam radicalmente com o passar dos anos. A realidade da comunicação é muito mais

> importante do que o método usado. Os métodos se alteram para atender às necessidades de tempo e lugar (...)
> As técnicas não são artifícios mecânicos – um saquinho de truques devidamente rotulados, a serem tirados pelo ator quando necessário. Se o ator não for extremamente intuitivo, tal rigidez no ensino que negligencia o desenvolvimento interior, estará invariavelmente refletida no espetáculo.
> Quando um ator sente "na carne" que há muitas maneiras de fazer e dizer uma coisa, as técnicas virão (como deveriam) a partir do eu total. (SPOLIN, 2010a [1985], p. 20).

As técnicas teatrais são aprendidas de forma orgânica porque ocorrem naturalmente por meio da vivência do jogador em cena. Com esta exposição, encontramos uma estreita semelhança com a forma de aprendizagem defendida por John Dewey, pois Shook, ao apontar a relevância da solução de problemas para o aprendizado, segundo os estudos de Dewey, afirma:

> Dewey acreditava que a parte mais significativa do aprendizado é a solução de problemas. A solução de problemas, quando bem sucedida, às vezes adiciona novos fatos às crenças de uma pessoa e às vezes adiciona novas habilidades ao conjunto de habilidades de uma pessoa. Mas a solução de problemas é muito diferente da memorização de fatos trazidos por outras pessoas, bem como da imitação das habilidades de outras pessoas. A solução de problemas não duplica o que os outros já fizeram; em vez disso, ela cria crenças e habilidades verdadeiramente novas. O mais importante é que apenas quando a própria pessoa se dedica à solução de

> problemas é que ela se torna capaz de desenvolver sua habilidade de solucionar problemas. (SHOOK, 2002, p. 139).

É na relação prática entre o sujeito e o meio, no caso de Spolin, entre o jogador e o jogo, que o sujeito encontrará possibilidades de solucionar o problema proposto, e ao se engajar em solucionar tal problema, o jogador acaba por se entregar por inteiro à experiência de jogar, envolvendo emoção, sensibilidade e pensamento a fim de chegar a uma conclusão. É um envolvimento perceptivo e concreto, facilitando o aprendizado, pois o sujeito se vê como parte inerente do que aprende, sujeito objetificado, e dá significado à experiência vivenciada, denominada por Dewey de "experiência significativa".

Também se faz necessário educar a plateia a partir da experiência significativa para que esta plateia consiga saborear os "temperos" das *performance*s às quais assistirá. Ao avaliar o colega em cena, estamos estimulando os educandos/jogadores para que tenham poder de argumentação, observação e diálogo artístico, assim como compreensão das técnicas aprendidas. Com o foco preestabelecido pelo professor no início do jogo, ou por um acordo de grupo, o educando/jogador começa a observar sutilezas das cenas que estão em jogo e passa a ver o que antes não conseguia, inicia-se assim uma educação e construção do olhar para a arte teatral. Além de perceber e dialogar suas impressões enquanto plateia, o educando/jogador aprende, avaliando os outros colegas, o que ele precisa intensificar na hora em que estiver em cena (no jogo), durante a sua *performance*. Em um espetáculo teatral e/ou em um jogo teatral, a plateia que tem um conhecimento mínimo sobre a *performance* assistida desfruta-a com mais intensidade. A plateia que não tem o mesmo preparo também irá desfrutar

a *performance*, mas de outra forma, sem tanta apropriação dos elementos que a constituem.

Percebemos que a abordagem de Viola Spolin apresenta traços de diálogos com a abordagem triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa. Esta triangulação consiste na inter-relação entre *fazer*, *ler* e *contextualizar* e tem claras relações com os estudos de John Dewey, conforme poderá ser verificado nas próprias publicações de Ana Mae Barbosa, especialmente em seu *Tópicos Utópicos* (Editora C/Arte/1998). Viola Spolin implicitamente trabalha, em seus jogos teatrais, o *fazer*, *ler* e *contextualizar*. O *fazer* é a base da abordagem de Viola Spolin visto que ela propõe o aprendizado teatral pela prática, pela ação no aqui e agora. O *ler* está explícito na organização dos jogos em palco e plateia e no momento da avaliação. A *contextualização* ocorre durante toda a execução do jogo a partir das instruções e também no momento da avaliação. Este diálogo entre a abordagem de Viola Spolin e a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa é possível, porém é preciso ter a clareza de que Ana Mae Barbosa realiza o seu estudo da abordagem triangular especialmente a partir de suas experiências com o ensino das artes visuais.

3.3 Estrutura dramática do jogo teatral

> Os jogos são baseados em problemas a serem solucionados. O problema é o objeto do jogo que proporciona o foco. As regras do jogo teatral incluem a estrutura dramática (Onde/ Quem/ O Que) e o foco, mais o acordo de grupo. Para ajudar os jogadores a alcançar uma solução focalizada para o problema, Spolin sugere o princípio da instrução, por meio do qual

> o jogador é encorajado a manter a atenção no foco. Dessa forma, o jogo é estruturado através de uma intervenção pedagógica na qual o coordenador/professor e o aluno/atuante se tornam parceiros de um projeto artístico. (KOUDELA in SPOLIN, 2010b [1986], p. 22).

A estrutura dramática dos jogos teatrais de Viola Spolin faz parte das regras do jogo e se refere basicamente a três elementos: **Quem (personagem/relacionamento)**; **Onde (ambiente/cenário)**; e **O quê (ação/atividade)**. Spolin prefere utilizar essas denominações (quem/onde/o quê) para ampliar a significação dos termos personagem, cenário e ação de cena, os quais ela considera limitados e engessados para o desenvolvimento da situação teatral e para as discussões entre os jogadores. Spolin define cada um desses três elementos como:

> Onde - Objetos físicos existentes dentro do ambiente de uma cena ou atividade; o ambiente imediato; o ambiente geral; o ambiente mais amplo (além de); parte da estrutura;
> O quê - Uma atividade mútua entre os atores, existindo dentro do Onde; uma razão para estar em determinado lugar; "O que você está fazendo aí?"; parte da estrutura.
> Quem - As pessoas dentro do Onde; "quem é você?"; "Qual é o seu relacionamento?"; parte da estrutura. (SPOLIN, 2005 [1963], p. 344, 346).

Estes três elementos são assinalados por Spolin como parte da estrutura geral do jogo teatral, isto também se evidencia ao observarmos cada jogo proposto pela autora. Spolin afirma: "Onde,

Quem e O Quê são o campo (estrutura) no qual o jogo acontece." (SPOLIN, 2012 [1975], p. 48), de modo que estes três elementos podem ser trabalhados separadamente, ou de forma integrada. Existem jogos propostos por Spolin que trabalham o **Quem, Onde** e **O Quê** separadamente e também jogos que os trabalham integradamente. Assim, é importante levar os educandos/ jogadores a compreenderem a existência destes elementos, pois ao compreenderem cada um deles, terão facilidade para desenvolver os jogos futuros e para solucionar os problemas de cena. Em uma estrutura de teatro tradicional, teremos sempre estes três elementos estabelecidos, sendo: **Onde** (onde se passa essa cena?); **Quem** (quem são as personagens que participam dessa cena?); **O quê** (o que essas personagens fazem neste lugar; ação dramática). Há necessidade de se compreender essa estrutura tradicional até mesmo para desconstruí-la a fim de criar novas possibilidades.

Os jogos relacionados ao **Onde** são destinados a levar os educandos/jogadores a trabalharem com o espaço, denominado por Spolin de "três áreas" com delimitação em três ambientes: imediato, geral e amplo.

> O espaço imediato é a área mais próxima de nós; a mesa onde comemos, com os talheres o prato, a comida, o cinzeiro etc. O espaço geral é a área na qual a mesa está localizada: a sala de jantar, o restaurante etc., com suas portas, janelas e outros detalhes. O espaço amplo é a área que abrange o que está fora da janela, as árvores, os pássaros no céu etc. (SPOLIN, 2005, p. 81).

O Onde pode ser mostrado pelos jogadores sem necessariamente a ajuda de objetos concretos, os jogadores, geralmente, se utilizam apenas de objetos imaginários, da substância

do espaço para, através da ação corporal, mostrar o onde em que se encontram. Para tanto, podem utilizar-se de elementos do espaço imediato, geral ou amplo. Spolin (2010b [1986], p. 123) aconselha que antes de se apresentar os jogos do "Onde" é preciso realizar um debate com o grupo e indagar sobre quais as características que definem um onde. Tal discussão aproxima os educandos/jogadores da experiência prática da vida cotidiana com a experiência do jogo, levando-os a perceberem que a caracterização do onde tem a ver com a cultura na qual estão inseridos, e que os elementos da vida diária podem fazer parte do jogo para a caracterização do onde.

O Quem, Onde e O Quê partem da ação física e não da verbalização para a caracterização de cada um desses elementos. Mais uma vez é o que Viola Spolin define como "mostrar" e "fisicalizar" em vez de "contar" o jogo que está sendo desenvolvido. Através de características corporais, da gestualidade e da utilização precisa de elementos, é que o Quem pode ser mostrado pelos jogadores em cena. Spolin apresenta jogos que trabalham várias expressões corporais, auxiliando os jogadores a construírem uma disponibilidade física grande para mostrar diversos personagens através da ação corporal. O cotidiano também é sempre relacionado com os jogos de forma a levar o educando/jogador a um aprendizado orgânico, pois muito do que ele faz durante a execução do jogo advém de sua vida cotidiana, já viu, ouviu, ou vivenciou. Essa aproximação do aprendizado com a experiência da vida cotidiana também tem relação com as propostas de John Dewey, como explanado no capítulo segundo.

A vida cotidiana pode se tornar um modelo do jogo teatral porque o educando/jogador pode trabalhar com questões da sua realidade criticamente, se expressando de modo que não se expressaria na realidade cotidiana, isto de forma simbólica, reelaborando a relação simbólica entre o individual e o coletivo.

No jogo teatral, o educando/jogador consegue também, através das instruções e do foco, desenvolver atitudes corporais que no cotidiano são desenvolvidas alienadamente e mecanicamente, e no jogo passam a ser desenvolvidas mais cuidadosa e perceptivamente. Deste modo, temos a ampliação da visão dos educandos/jogadores tanto das suas ações sensório/corporais cotidianas como a ampliação da percepção do mundo a sua volta. Koudela afirma que "a interação no jogo leva a uma multiplicidade de imagens e associações, que são experimentadas corporalmente, através da linguagem gestual." (KOUDELA, 2010b [1996], p. 119). Esta multiplicidade de imagens e associações é a memória em ato, a qual, muitas vezes, resulta de experiências cotidianas, que ao serem trabalhadas no jogo, na experiência presente, são reelaboradas e passam pelo processo de simbolização, se tornando uma nova forma de expressão, uma expressão artística.

Sobre o **Quem** (personagem), Spolin faz uma ressalva de que o personagem somente deve ser trabalhado após os jogadores conseguirem lidar com o foco do jogo com maior destreza, bem como com a solução de problema do mesmo, além de já estarem totalmente em contato uns com os outros.

> O personagem é intrínseco a tudo o que fazemos no palco. Desde a primeira aula de atuação aparece constantemente em nosso trabalho. O personagem só pode crescer a partir do relacionamento pessoal com o conjunto da vida cênica. Se o ator deve realmente fazer seu papel, o personagem não pode ser dado como um exercício intelectual, independente deste movimento. (SPOLIN, 2005 [1963], p. 229).

Para Spolin, o "todo" do jogo, ou seja, o jogo enquanto

performance, o jogo completo, como experiência significativa, trabalha todos os elementos intrinsecamente: Quem, Onde, O quê, além do foco, instrução e avaliação. Porém ao se iniciar o ensino de teatro utilizando a metodologia dos jogos teatrais proposta por Viola Spolin, é imprescindível conhecê-la para, como se diz popularmente: "não colocar o carro na frente dos bois". A construção da personagem surge naturalmente enquanto se joga, e somente depois que os jogadores conseguirem domínio das regras básicas do jogo, ou seja, se mantiverem no foco, solucionarem os problemas propostos e se relacionarem com o grupo, é que os elementos dramáticos devem ser aprofundados, senão corre-se o risco de levar os jogadores à construção de personagens mecânicos e clichês.

A apresentação do Quem, Onde e O Quê é proposta por Spolin (2010b [1986], p. 126) na forma de indagações que levam os jogadores a refletirem sobre o motivo da utilização de cada um desses elementos durante o jogo. Spolin propõe que o professor/orientador instigue os educandos/jogadores a refletirem, por exemplo, sobre o "O quê", levando-os a se questionarem acerca do que os fazem manipular determinados objetos desta ou daquela forma, o que os levam a agirem desta ou daquela maneira em determinados ambientes. Os jogos teatrais também induzem os jogadores a perceberem detalhadamente as ações cotidianas desenvolvidas mecanicamente. Quando essas ações, antes mecânicas, eram executadas, não se percebia a riqueza das mesmas, contudo, após um jogo de percepção de tais ações, os detalhes são retidos na memória e a expressão corporal é enriquecida para o jogo. O ensino de teatro, conforme proposto, parte da experiência de vida dos educandos/jogadores, portanto é um aprendizado pela experiência. A abordagem de Viola Spolin pode ser aplicada em qualquer jogo teatral, apresentado ou não pela mesma.

CAPÍTULO 4

A experiência do jogo teatral no aqui e agora – um relato de experiência

Nesta etapa da escrita, faremos a explanação e a reflexão acerca de uma aula ministrada por mim, Karine Ramaldes, numa escola situada em um bairro de classe média, na cidade de Goiânia em 2014. Por questões éticas não será citado o nome da instituição. As aulas de teatro desta escola são oferecidas no formato de oficinas, são optativas (não obrigatórias), disponibilizadas em horários inversos às aulas presentes no currículo escolar, ou seja, os educandos que se interessam por fazer aula de teatro vão até a escola em um horário específico, somente para participar das aulas de teatro. A turma na qual esta aula foi ministrada é composta por 14 educandos de idades entre 10 e 16 anos. A aula teve duração de duas horas e vinte minutos, com um intervalo de 10 minutos, tendo efetivamente duas horas e dez minutos de duração. É uma turma de educandos veteranos e todos já passaram pela experiência de apresentar uma peça teatral. O planejamento foi realizado a partir da adaptação de uma proposta de Ingrid Koudela apresentada no livro *Texto e Jogo* (2010b, p. 28-36).

Todas as aulas são registradas pelos educandos/jogadores, dos quais um é selecionado, em cada aula, para fazer tal registro. Muitas vezes esta seleção é voluntária, ou seja, o próprio educando/jogador se manifesta se responsabilizando por fazê-lo. O registro pode ser escrito ou desenhado, ou expresso de outras formas simbólicas, é feito em casa e apresentado no início da aula seguinte e comentado pela turma, se tornando assim, um modo de avaliação da aula anterior. Esta forma de registro de aula pode ser encontrada nos trabalhos de Ingrid Koudela (2010b) e Ricardo Japiassu (2006), o registro é denominado por estes autores de "protocolo". Koudela, sobre a origem da palavra "protocolo", esclarece:

> Determinada a escrever algo sobre o *Protokoll* (protocolo), resolvo procurar no dicionário o significado da palavra, talvez na busca de um pouco de inspiração. Encontro *Protocolo*, do grego *Protokollon*: primeira folha colada nos rolos de papiro, na qual se escrevia um resumo do conteúdo do manuscrito. Entre outras

> acepções que encontrei, a última me chamou atenção. No sentido figurado, protocolo significa: formalidade, etiqueta, cerimonial. (KOUDELA, 2001, p. 86).

O protocolo, nestas aulas, é utilizado no sentido da etimologia grega como um resumo da aula realizada, uma forma de reflexão sobre a ação. O protocolo, como possibilidade de registrar a aula, auxilia na apreensão e na elaboração da experiência vivenciada nos jogos, pois o educando/jogador reflete de forma atenta sobre o que vivenciou e, ao refletir sobre a experiência, a transforma em conhecimento elaborado. Neste relato de experiência, começaremos, portanto, pela exposição do registro de aula que nos dá uma dimensão geral de como a aula ocorreu, melhor ainda, de como a educanda que o elaborou apreendeu a aula.

> 22/02/2014 - Relatório - Sábado 9h40- 12h
> Ao chegarmos ao teatro fizemos alongamento corporal e trabalhamos a articulação como é de costume.
> Fazemos isso para que o nosso desenvolvimento corporal e vocal seja cada vez melhor.
> Nessa aula trabalhamos um texto chamado "As duas moedas".
> Primeiro lemos o texto em voz alta andando pela sala.
> Depois lemos em dupla, cada integrante lia um personagem do texto, nós fizemos isso várias vezes para decorarmos um pouco as falas.
> Esse exercício nos foi útil para entendermos o sentido do texto.
> Depois a professora pediu para que virássemos de costas para a parede, ela disse para lermos todos juntos e que quando ela nos tocasse era para ler uma parte do texto usando várias expressões.
> Isso serviu para descobrirmos diferentes formas de ex-

> pressarmos uma fala.
> Retornamos para as duplas anteriores e com nossa dupla lemos o texto com diversas formas de nos expressarmos.
> A professora pediu para que retirássemos uma palavra do texto e escrevêssemos ela em um rascunho usando várias e diferentes expressões, com escrita e desenhos.
> Depois cada um mostrou sua palavra para a classe e pronunciou com as diferentes expressões e tonalidades e todos repetiram a palavra do colega usando outra expressão.
> Aprendemos como usar várias expressões em uma só palavra e que é difícil usarmos de várias formas expressões em uma só palavra quando escutamos muitas vezes.
> Logo após fomos ao recreio e quando voltamos a sala, a professora nos disse para pegarmos o texto e nele escrever as diferentes formas de nos expressarmos com a fala.
> Depois comentamos com nossa dupla as modificações feitas e avaliamos nosso parceiro. Depois ensaiamos nossa apresentação e apresentamos para a sala o texto com as modificações e nos avaliamos.
> Aprendemos a nos expressar melhor e aprendemos novas maneiras de caracterizar personagens que virão a nascer.
> Essa aula foi muito boa para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.
> (Educanda de 11 anos - Imagens do relato original fig. 1 e fig. 2)

Analisaremos, agora, passo a passo a aula ministrada. O foco da aula foi apresentado à turma logo no início, antes de desenvolvermos qualquer jogo, o foco era na desconstrução do

texto, ou seja, testar várias formas de falar um mesmo texto. A atenção dos educandos, deste modo, logo de início passou para o foco determinado, mantendo a percepção de todos atenta. Com a percepção atenta, já estamos preparando a turma para vivenciar uma experiência significativa, por isso a relevância de se estabelecer o foco, para que não seja o jogo pelo jogo, mas sim um jogo com atenção direcionada. Como relata a educanda, sempre iniciamos as aulas com um alongamento corporal e um aquecimento vocal. A preparação do corpo e da voz para os exercícios se torna essencial, pois é uma forma de introduzir os trabalhos que virão e voltar a atenção para o próprio corpo. De fato, desde que começamos a trabalhar o aquecimento vocal no início de todas as aulas, a qualidade da voz dos educandos/jogadores melhorou consideravelmente, uma melhora no volume, na articulação e na colocação da voz, e os educandos perceberam este aprimoramento.

22/02/14 Relatório Sábado 9h10 - 12h

Ao chegarmos ao teatro fizemos alongamento corporal e trabalhamos a articulação como é de costume.
Fazemos isso para que o nosso desenvolvimento corporal e vocal seja cada vez melhor.
Nessa aula trabalhamos um texto chamado "Os duas mendaro".
Primeiro lemos o texto em voz alta andando pela sala.
Depois lemos em dupla, cada integrante lia um personagem do texto, nós fizemos isso várias vezes, para decorarmos um pouco as falas.
Esse exercício nos foi útil para entendermos o sentido do texto.
Depois a professora pediu para que virassemos de costas para a parede ela disse para lermos todos juntos e que quando ela nos tocasse era para ler uma parte do texto usando várias expressões.
Isso serviu para descobrirmos diferentes formas de expressarmos uma fala.
Retornamos para as duplas anteriores, e com nossa dupla lemos o texto com diversas formas de nos expressarmos.
A professora pediu para que retirassemos uma palavra do texto e escrevessemos ela em um rascunho usando várias diferentes de expressão com escrita e desenhos.
Depois cada um mostrou sua palavra para classe e pronunciou com as diferentes expressões e tonalidades e todos repetiram a palavra do colega usando outra expressão.
Aprendemos como usar várias expressões em uma só palavra e que é difícil usarmos de várias formas expressões em uma só palavra quando a escutamos muitas vezes.
Logo após fomos ao recreio e quando voltamos a sala!
A professora nos disse para pegarmos o texto e nele escrever as diferentes formas de nos expressarmos com a fala.
Depois comentamos com nossa dupla as modificações feitas e avaliamos nossa parceria.

Depois ensaiamos nossa apresentação e apresentamos para a sala o texto com as modificações e nos avaliamos.
Aprendemos a nos expressar melhor e aprendemos novas maneiras de caracterizar personagens que virão a nascer.
Essa aula foi muito boa para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Fig. 1 Fig. 2

(Registro original da aula)

O texto utilizado nesta aula foi “As Duas Moedas” de Bertolt Brecht (1968), retirado do livro *Texto e Jogo* (2010b, p. 29) de Ingrid Koudela. Segue o texto abaixo:

> As Duas Moedas
> *Rua da periferia da cidade.*
> *Diante dos cartazes de propaganda de um cinema obscuro Baal encontra, acompanhado de Lupu, um garotinho que está soluçando*.
> BAAL: Por que está chorando?
> GAROTO: Eu tinha duas moedas para ir ao cinema, aí veio um menino e me arrancou uma delas. Foi este aí. *(ele mostra Lupu)*
> BAAL: *(para Lupu)* Isto é roubo. Como o roubo não aconteceu por voracidade, não é roubo motivado pela fome. Como parece ter acontecido por um bilhete de cinema, é roubo visual. Ainda assim: roubo. Você não gritou por socorro?
> GAROTO: Gritei.
> BAAL: *(a Lupu)* O grito por socorro, expressão do sentimento de solidariedade humana, mais conhecido ou assim chamado, grito de morte. (*Acariciando-o*). Ninguém ouviu você?
> GAROTO: Não.
> BAAL: *(para Lupu)* Então tire-lhe também a outra moeda. (*Lupu tira a outra moeda do garoto e os dois seguem despreocupadamente o seu caminho*) *(Baal para Lupu)*
> O desenlace comum de todos os apelos dos fracos.
> (Brecht, 1968)

Os primeiros jogos com o texto foram os jogos de apropriação do texto sugeridos por Koudela (2010b, p. 29).

1º jogo: Caminhada no espaço

“Leitura com o texto na mão (cada participante tem o seu

texto) simultaneamente em voz alta, sendo que cada participante lê no seu ritmo." (KOUDELA, 2010b, p. 29).

Os educandos/jogadores caminham pela sala ocupando todo o espaço e lendo o texto em voz alta. É um trabalho individual. O objetivo é a familiarização com o texto, permitindo que os educandos/jogadores testem novas possibilidades de leitura. É o aprendizado em ato, em ação, pois somente colocando a voz no espaço (na experiência de jogar) o educando percebe as variações possíveis, suas limitações e problemas a serem solucionados. Neste momento, memórias de experiências passadas, de entonações de vozes que já experimentaram, ou mesmo que escutaram, surgem organicamente e são recriadas.

Instruções:

- Brinque com as palavras!
- Teste novas possibilidades de falar este texto!
- Deixe o corpo se expressar junto com as palavras!
- Repita a leitura do texto quantas vezes for necessário!
- Modifique suas entonações!
- Saia da leitura comum!
- Permita a sua voz novas possibilidades!

2º Jogo: Texto em duplas

A turma é dividida em duplas para discutirem sobre o texto e o lerem com diferentes intenções. As instruções podem ser as mesmas do primeiro jogo, acrescentando a elas:

- Dialogue com seu colega sobre o texto!
- Quem são esses personagens? Mostre-os a partir da intenção do texto.

As instruções surgem, muitas vezes, com o andamento da aula e/ou pela necessidade da turma percebida pelo professor, já que são um auxílio para que os educandos desenvolvam o jogo e

permaneçam no foco. Deste modo, as instruções também surgem na experiência do jogo, no aqui e agora, auxiliando os jogadores a se manterem no foco, consequentemente auxiliando-os a terem uma experiência significativa.

Neste jogo, a relação com o outro aparece como uma forma de trocar experiências, pois ao escutar o modo como o colega compreende o que é trabalhar "diferentes entonações", o educando/jogador se percebe através do outro e pode tentar experimentar formas diferentes das já experimentadas até então.

3º Jogo: Leitura do texto para a plateia

Cada dupla senta-se à frente do grupo e realiza a leitura do texto para a turma. Este é o momento da divisão em palco e plateia. A plateia também pode receber instruções, do tipo: "Perceba se a dupla está trabalhando diferentes intenções no texto!".

Após este jogo, fiz uma roda e nos avaliamos. Este foi o primeiro momento de refletir sobre a experiência vivenciada, aqui ocorreu uma elaboração da experiência. Os educandos/jogadores falaram sobre a experiência realizada até este momento. Apresentaram algumas dificuldades e facilidades com o exercício. Sobre o terceiro jogo, alguns educandos/jogadores se perceberam utilizando uma grande variação de intenções, entretanto, na verdade, não utilizaram. Percebi, então, que eles ainda não tinham compreendido muito bem o que é modificar as intenções do texto e dei apenas a instrução: "Vocês podem brincar muito mais com a variação do texto! Vamos lá?". E parti para o jogo seguinte.

Dialogar sobre a experiência que acabaram de realizar é importante para que os educandos/jogadores vislumbrem novas possibilidades de solucionar o problema proposto. A experiência que acabaram de vivenciar nos jogos anteriores auxiliará na

experiência dos jogos futuros da mesma aula, ou de aulas subsequentes. Sendo assim, após a reflexão sobre o que acabaram de realizar, os educandos/jogadores voltam para a ação prática, para o aprendizado em ato.

4º Jogo: Roda

"em círculo: de costas para o centro. Escolher apenas uma frase / palavra. Repetir essa palavra / frase com diferentes intenções." (KOUDELA, 2010b, p. 30).

E assim fizemos: cada um escolheu uma frase do texto e a falava de costas para os colegas, utilizando diferentes intenções. Aqui, o acúmulo das experiências dos jogos anteriores começa timidamente a se tornar mais evidente, pois entonações diferentes das utilizadas nos primeiros jogos começam a surgir, são as experiências do passado e do presente sendo articuladas.

5º Jogo: Expressão pela grafia

Ainda em círculo, mas agora com todos de frente para o centro, cada educando/jogador recebeu um papel para que escrevessem uma palavra do texto, expressando a intenção da palavra pela grafia. Como pode ser visto nas figuras abaixo:

Fig. 3

Fig. 4

Após escreverem suas palavras, pedi para que cada um a mostrasse para o grupo e a pronunciasse com a intenção que a escreveu. Logo após, cada educando da roda, por sua vez, deveria pronunciar a palavra apresentada, mudando a intenção da mesma, de forma que todos pronunciassem a palavra do colega, sendo que ninguém poderia repetir a mesma intenção e entonação já utilizada por outro jogador. Assim se deu até a apresentação da última palavra escrita. Este momento do jogo foi relatado pela educanda no registro de aula aqui apresentado como um momento difícil, pois segundo ela "é difícil usarmos de várias formas expressões em uma só palavra". É difícil, porém possível como os educandos/jogadores perceberam a partir destes jogos.

Ao trabalharem com as dificuldades que surgem, ou seja, com o problema do jogo, os educandos/jogadores se veem obrigados a recorrerem às possibilidades que não tinham utilizado anteriormente, estimulando assim, a imaginação criadora. É a busca pelo caminho antes desconhecido, portanto a descoberta do novo, o educando/jogador se vê realizando o que antes imaginava ser impossível.

6º Jogo: Partitura do texto

Neste jogo, pedi para que cada educando/jogador pegasse o seu texto e construísse uma partitura do texto, anotando nele diversas formas de pronunciá-lo, de modo a utilizar um maior número de variações possíveis em cada frase. As frases não necessitavam ter sentido lógico, mas sim terem um número grande de variações e de intenções. A forma de anotação no texto era livre, tivemos desde símbolos a escritas. Como é possível ver nas figuras abaixo:

AS DUAS MOEDAS

Rua da periferia da cidade.
Diante dos cartazes de propaganda de um cinema obscuro Baal encontra, acompanhado de Lupu, um garotinho que está soluçando.

BAAL: Por que está chorando?

GAROTO: Eu tinha duas moedas para ir ao cinema, aí veio um menino e me arrancou uma delas. Foi este aí. *(ele mostra Lupu)*

BAAL: *(para Lupu)* Isto é roubo. Como o roubo não aconteceu por gula, não é roubo motivado pela fome. Como parece ter acontecido por um bilhete de cinema, é roubo visual. Ainda assim: roubo. Você não gritou por socorro?

GAROTO: Gritei.

BAAL: *(a Lupu)* O grito por socorro, expressão do sentimento de solidariedade humana, mais conhecido ou assim chamado, grito de morte. (Acariciando-o). Ninguém ouviu você?

GAROTO: Não.

BAAL: *(para Lupu)* Então tire-lhe também a outra moeda. (Lupu tira a outra moeda do garoto e os dois seguem despreocupadamente o seu caminho)

BAAL: *(para Lupu)* O desenlace comum de todos os apelos dos fracos.

(Brecht,1968)

Fig. 5

AS DUAS MOEDAS

Rua da periferia da cidade.
Diante dos cartazes de propaganda de um cinema obscuro Baal encontra, acompanhado de Lupu, um garotinho que está soluçando.

BAAL: Por que está chorando?

GAROTO: Eu tinha duas moedas para ir ao cinema, aí veio um menino e me arrancou uma delas. Foi este aí *(ele mostra Lupu)*

BAAL: *(para Lupu)* Isto é roubo. Como o roubo não aconteceu por voracidade gula, não é roubo motivado pela fome. Como parece ter acontecido por um bilhete de cinema, é roubo visual. Ainda assim: roubo. Você não gritou por socorro?

GAROTO: Gritei.

BAAL: *(a Lupu)* O grito por socorro, expressão do sentimento de solidariedade humana, mais conhecido ou assim chamado, grito de morte. (Acariciando-o). Ninguém ouviu você?

GAROTO: Não.

BAAL: *(para Lupu)* Então tire-lhe também a outra moeda. (Lupu tira a outra moeda do garoto e os dois seguem despreocupadamente o seu caminho)

BAAL: *(para Lupu)* O desenlace comum de todos os apelos dos fracos.

(Brecht,1968)

Fig. 6

Assim que os educandos/jogadores finalizaram a construção de suas partituras[1], voltaram para as duplas do início da aula e leram o texto utilizando-se da construção que acabaram de realizar, depois, as duplas, uma por uma se apresentaram para a turma. Em seguida, uma nova roda de discussão foi realizada e conversamos sobre a aula ministrada e seus resultados. Este foi mais um momento de avaliação. Os educandos/jogadores perceberam a melhoria do desempenho deles durante a aula, compararam as primeiras leituras em dupla para a plateia com a segunda leitura, verificando que nesta conseguiram utilizar muito mais variações.

Esta percepção do desenvolvimento em aula é muito válida visto que o educando/jogador, ao perceber que está aprendendo com as aulas, se sente motivado e encontra sentido para os

1 As incorreções ortográficas são corriqueiras, educandos/jogadores que há tempos passaram pela alfabetização e estão em constante letramento, ainda comentem erros primários. Essa é, ainda, uma realidade da educação brasileira.

exercícios. É ao que se propõe o aprendizado pela experiência, a metodologia dos jogos teatrais de Viola Spolin: levar o educando ao domínio do conhecimento, vivenciando tal conhecimento. Ao final da aula, pude confirmar como a experiência de cada jogo foi auxiliando no jogo seguinte até se completar em uma forma final, um todo, no qual os educandos/jogadores conseguiram compreender, pela experiência, o que é utilizar diferentes entonações em um texto.

O texto do dramaturgo, poeta e encenador alemão Bertolt Brecht (1898-1956), "As Duas Moedas", trabalhado na aula relatada, faz parte da peça didática de Brecht "O Malvado Baal, o Associal". Segundo Koudela "*Baal* é a primeira peça escrita por Brecht, sendo que veio a público quando contava vinte anos (1918) guardando fortes traços autobiográficos." (KOUDELA, 2001, p. 125). Koudela acrescenta ainda que a versão original de Baal, de 1918, foi concebida por Brecht como peça épica de espetáculo, e somente em 1930 foi retomada como projeto para uma peça didática (Ibid., p. 127). O texto da peça didática, conforme a proposta de Brecht, não é utilizado como modelo fixo que deve ser seguido fielmente, mas sim como "modelo de ação":

> O texto é o móvel de ação, o pretexto e ponto de partida da imitação e crítica que são introduzidas na improvisação e discussão. O "modelo de ação" propõe aos jogadores um caso social que não se relaciona necessariamente com a experiência pessoal de cada participante... O texto tem a função de desencadear o processo de discussão através da parábola. Portanto, o texto não transmite o conhecimento por si mesmo, mas visa provocar um processo, por cujo intermédio o conhecimento pode ser atingido. (KOUDELA, 1991, p. 135, 136).

As peças didáticas não foram escritas com a finalidade de serem encenadas para um público, mas sim com o objetivo de aprendizagem, para serem encenadas por amadores. Ingrid Koudela desenvolveu importantes e aprofundados estudos sobre a peça didática de Brecht nos seus livros: *Brecht: Um Jogo de Aprendizagem* (Perspectiva, 1991); *Um Vôo Brechtiano* (org.) (Perspectiva, 1992); *Texto e Jogo* (Perspectiva, 1996); *Brecht na Pós- Modernidade* (Perspectiva, 2001); dentre outros.

Ao desenvolver a aula relatada, escolhi o texto de Brecht com o objetivo principal de trabalhar diferentes entonações no texto, seguindo a abordagem de Spolin, organizada em torno do jogo de regras; das três essências (Foco, Instrução e Avaliação) e da estrutura dramática (Quem/Onde/O quê), até porque tal abordagem pode ser aplicada a qualquer jogo. Nesta aula, especificamente, como se tratava de um grupo de educandos que já havia trabalhado o sensorial, a partir da fisicalização nas propostas de jogos de Viola Spolin, quando propus a aula com o texto de Brecht, a receptividade e o desenvolvimento da aula foram satisfatórios, pois o grupo já tinha uma experiência rica com outros jogos teatrais. Toda a experiência acumulada dos outros jogos pôde ser utilizada. Este é o caminho do aprendizado delineado pela metodologia dos jogos teatrais de Viola Spolin: um jogo auxilia no outro, levando o educando/jogador a um domínio da linguagem teatral, é uma construção processual.

Quando propus para a turma "testar várias possibilidades de falar um mesmo texto", o problema surgiu com o desafio, logicamente, para ser solucionado por eles. O foco era "falar utilizando diversas entonações", o problema era "como fazer isso?". Cada educando/jogador tentou, a seu modo, solucionar o problema. Desta maneira, várias formas de solucionar o mesmo problema surgiram. Esta questão de "solucionar problemas"

em propostas educacionais é uma ideia corrente na filosofia educacional de John Dewey, pois este acreditava em uma educação que se baseava em estimular o aprendizado dos educandos a partir da solução de problemas. É a relação do indivíduo com o problema proposto, uma relação direta, que fará com que o mesmo chegue à aprendizagem. Isto conduz o educando a ser um sujeito autônomo, líder do seu próprio aprendizado.

A educanda que registrou a aula afirma: "aprendemos a nos expressar melhor e aprendemos novas maneiras de caracterizar personagens que virão a nascer". Percebe-se que ela já consegue fazer uma relação orgânica entre ações corporais e o texto teatral porque ao testar novas possibilidades com a voz o corpo todo se movimenta para tentar atingir o objetivo do jogo e as ações corporais influenciam diretamente na voz experimentada. As novas maneiras de falar o mesmo texto originaram-se da ação prática de tentar solucionar o problema proposto, deste modo, os educandos saíram da aula mais ricos de experiências significativas relacionadas à linguagem teatral.

Nas rodas de avaliação dos jogos durante a aula, vários comentários e questionamentos foram feitos em relação a "quem, onde, o quê", de modo que os educandos tentavam situar a cena proposta a partir da estrutura dramática já trabalhada em aulas anteriores. A abordagem proposta por Viola Spolin delineia um caminho de aprendizagem do teatro no qual os educandos vão se apropriando da linguagem teatral de forma orgânica por meio da experiência do e no jogo teatral. Tal apropriação se completa com a avaliação dos jogos, pois é neste momento que os educandos têm a oportunidade de refletirem de forma mais aprofundada sobre a experiência vivenciada, é a teoria e a prática se entrelaçando. Koudela afirma que:

> O conceito de aprendizagem representa uma via de autoconhecimento através do princípio da atividade do sujeito, que passa a ser artesão de sua própria educação, ao estabelecer a relação dialética teoria/prática. A aquisição do conhecimento se processa mediante o ato do jogo. (KOUDELA, 1991, p. 164).

Cada etapa da abordagem desenvolvida por Viola Spolin deve ser valorizada conforme esta autora propõe, pois somente assim um caminho de aprendizagem autônoma poderá ser almejado. Como já afirmado, outros jogos podem ser adaptados para tal abordagem, mas manter os principais procedimentos propostos por Viola Spolin é essencial para uma pedagogia da experiência efetiva. Ressaltamos que a instrução, avaliação e o foco devem fazer parte de todas as oficinas com jogos teatrais, já que conduzem os educandos à autonomia de desenvolverem os problemas propostos pelos jogos.

Reflexões Finais

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24).

Os jogos teatrais tiveram e têm grande importância na educação brasileira, não só na educação como também no trabalho de preparação de atores. A pedagogia do teatro, por muitos tão ignorada, e até desprezada, é essencial para a formação de qualquer profissional da área teatral. Vemos desaparecer gradativamente pessoas interessadas em pesquisar esse campo de estudos, tão essencial ao ator, diretor, professor de teatro, etc. Apresentamos

aqui apenas um dos aspectos importantes da pedagogia do teatro, existem muitos outros que merecem aprofundamento e reconhecimento.

Como pôde ser constatado, no decorrer da leitura deste trabalho, a metodologia dos jogos teatrais sistematizada por Viola Spolin, uma das principais de ensino do teatro, está pautada no aprendizado pela experiência. O jogo teatral é ação no aqui e agora, e cabe aos jogadores se entregarem à experiência de jogar e aprender jogando, vivenciando. Tal abordagem pode ser considerada um aprendizado pela experiência, principalmente se analisada a partir dos conceitos de experiência estabelecidos por William James e John Dewey, pois ambos consideram que a experiência se dá por meio da relação do indivíduo com o meio e/ou objeto, ou seja, da relação do jogador com o jogo proposto, envolvendo o espaço que o cerca e os jogadores a sua volta.

A partir desta relação, **sensações** são causadas e vivenciadas, e algumas dessas sensações se transformam em **percepções**, são os jogadores se percebendo em jogo, com atenção ao foco proposto porque este estimula a percepção. As imagens de experiências do passado são evocadas e delineadas para resolver o problema do jogo e também são evocadas com o auxílio das instruções realizadas pelo professor/orientador. As emoções do passado (**memórias**) são revividas no presente, então, passado e presente são articulados de forma harmônica, em que não se pode mais distinguir o que faz parte da experiência passada e o que faz parte da experiência presente. Essa articulação entre experiências resulta em uma nova experiência: o novo aparece, passando pelo processo de **simbolização** e resultando em uma forma de **expressão**. É o jogo completo, vivenciado até o fim, até sua plena realização, denominado por Dewey de experiência significativa. É a experiência consumatória, completa.

O aprendizado, deste modo, se torna um processo contínuo de relações entre experiências (passado, presente e futuro) individuais e coletivas. E, se o aprendizado é construído a partir da experiência concreta, da relação do indivíduo com o objeto e/ou meio, se torna um aprendizado orgânico, portanto natural, pois se torna parte do indivíduo. As improvisações propostas por Viola Spolin nos jogos teatrais têm como suporte a experiência individual do jogador e a experiência do grupo no aqui e agora, no momento presente. Spolin, ao optar por não utilizar termos técnicos teatrais durante a realização dos jogos, mas sim utilizar expressões mais próximas da vida cotidiana dos jogadores, instiga o educando/jogador a compreender o que é necessário realizar para melhorar seu desempenho no jogo de forma mais clara. Esta autora, sem se preocupar em teorizar conceitos, leva os jogadores à experiência teatral, ou seja, os educandos/jogadores aprendem teatro jogando, na experiência real do aqui e agora. O jogo teatral é a experiência completa de jogar, enquanto arte e enquanto vivência.

Uma proposta de ensino/aprendizagem na qual teoria e prática são indissociáveis faz com que o educando reflita sobre a experiência, já que este tem a percepção estimulada a todo tempo, e é esta percepção da experiência que o auxiliará em seu aprendizado, o qual se torna parte da vida deste educando, além de se tornar um aprendizado divertido. Os jogos teatrais, o teatro e a arte deveriam ser parte integral do processo educacional em nosso país e parte fundamental da formação do ser humano, pois aprofundam o conhecimento de modo peculiar, diferente daquele que a educação tradicional consegue desenvolver.

Vamos jogar e nos jogar! Pois o jogo, assim como a aprendizagem, não para! Aqui se completa nossa experiência, que a sua se inicie.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª edição. Tradução: Alfredo Bossi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARISTÓTELES. **Órganon**. Tradução do grego, textos adicionais e notas de Edson BINI. Bauru: Edipro, 2005.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução: Leonel Vallandro. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução: Vinzenzo Coco. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A Arte Secreta do Ator - Um Dicionário de Antropologia Teatral**. Tradução: Patrícia Furtado de Mendonça. São Paulo: Realizações Editora, [1995] 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

____________________. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

____________________. **John Dewey e o Ensino de Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, [2001] 2011.

____________________. **Entrevista com Ana Mae Barbosa**. Disponível em: http://web2.ufes.br/arteeducadores/down/entrevista.pdf . Entrevista concedida a Gerda Margit Schütz Foerste. Acesso em 20/05/2014.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo**. Tradução: José Martins Barbosa e Hermerson Alves Batista. (Obras escolhidas, v.3). São Paulo: Brasiliense, 1989.

BERGSON, Henri. **O Pensamento e o Movente**. Tradução: Bento Prado Neto.

São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2006.

BERNSTEIN, Richard J. **The Pragmatic Turn**. Polity: 2010.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr. Nº 19, 2002.

BOYD, Neva. **Handbook of Recreational Games de Neva Boyd**. New York: Ed Courier Dover Publications, 1975. Disponível em http://books.google.com.br/books?id=12qZwZpIwCIC&pg=PA3&lpg=PA3&dq=neva+boyd+Recreational+Training+School&source. Acesso em 22/05/2014.

BRUGGER, Walter. **Dicionário de Filosofia**. 3ª edição. Tradução: Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: E.P.U - Editora Pedagógica e Universitária, 1977.

CAMARGO, Robson Corrêa. **Neva Boyd e Viola Spolin, Jogos teatrais e seus Paradigmas**. Sala Preta. Dossiê Teatro Educação. Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes. Revista Sala Preta (USP), São Paulo, v.2, p. 282-289, 2002. Disponível em http://www.eca.usp.br/salapreta/pdf02/sp-02039camargo.pdf. Acesso em 27/10/13

________________________. **O Jogo Teatral e sua Fortuna Crítica...** . Revista Fênix. vol. 7, Ano VII nº 1. jan./fev./mar./abril 2010a.

________________________. **E que a nossa emoção sobreviva... Brecht, Marx e o Tratado Védico Natyasastra**. Revista Moringa. Vol.1, nº2, João Pessoa. Jul./Dez. de 2010b.

______________________. **Neva Leona Boyd e os Jogos Teatrais: Polifonias no Teatro Improvisacional de Viola Spolin**. Revista Fênix. vol. 7, Ano VII nº 3. set./out./ Nov./dez. 2010c. Disponível em http://www.revistafenix.pro.br/vol24robson.php . Acesso em 10/11/12.

______________________. **Performances Culturais: Um conceito interdisciplinar e uma metodologia de análise.** Disponível em http://performancesculturais.emac.ufg.br/up/378/o/PerformancesCulturaisUmconceitointerdisciplinareumametodologiadean%C3%A1lise-RobsonCamargo.pdf. Acesso em 17/03/15.

CASSIRER, Ernest. **A Filosofia das Formas Simbólicas (I- A Linguagem)**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CHACRA, Sandra. **Natureza e Sentido da Improvisação Teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1983.

COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro e Pensamento**. 2ª edição. Tradução: Karen Astrid Müller e Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, [1968] 2003.

CUNHA, Marcus Vinicius. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1998.

DEWEY, John. **Anniversary Discourse. Body and Mind**. Bulletin of The New York Academy of Medicine. Vol. IV, Janeiro de 1928, n.1. pg 3-19.

_____________. **Arte como Experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2010.

_____________. **Art as Experience**. New York: Perigee Books, [1934] 1980.

_____________. Os Pensadores (**Experiência e Natureza** [1925]; **Lógica - A Teoria da Investigação** [1938]; **Arte como Experiência** [1934]). Tradução: Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Editor Victor Civita. Abril Cultural, 1974.

_____________. **Experiência e Educação**. 15ª edição. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [1938] 1971.

_____________. **Experiência e Educação**. 2ª edição. Tradução: Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, [1938] 2011.

_____________. **Como Pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 3ª edição. Tradução: Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [1910] 1959a.

_____________. **Reconstrução em filosofia**. 2ª edição. Tradução: Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Nacional, 1959b.

DEWEY, Jane. M. **Biography of John Dewey**. In: SCHILPP, Paul A.; HAHN, Lewis E. (Eds.). The Philosophy of John Dewey. Chicago: Northwestern University, 1939. In https://brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1939.html. Acesso em 12 out 2016.

DUARTE Jr., João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 7ª edição. São Paulo: Papirus [1988], 2002.

EVREINOV, Nicolas. **The Theatre in Life**. New York: Brentano's; reprinted by CT: Martino Publishing [1927] 2013.

FERREIRA, M. A. Lúcia. As práticas discursivas e os (im)previsíveis caminhos da memória. In GONDAR, Jô; DODENEI, Vera (org.). **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 43ª edição. São Paulo: Paz e Terra, [1996] 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª edição. São Paulo: Paz e Terra, [1974] 2011b.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**. 12ª edição. Tradução: Flávio Paulo Meurer. Petrópolis- RJ: Vozes, [1960] 2012.

GAMA, Joaquim. **A Fisicalização no Sistema de Jogos Teatrais**. Revista Fênix. vol.7, Ano VII nº 1. jan./fev./mar./abril 2010.

GAMA, Joaquim. **Alegoria em Jogo:** a encenação como prática pedagógica. São Paulo: Perspectiva, 2016.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **O que é Pragmatismo**. São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos), 2007.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens - O Jogo como elemento da Cultura**. 5ª edição. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, [1955] 2008.

HUSSERL, Edmund. **A Ideia da Fenomenologia**. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, [1907], 1990.

IZQUIERDO, Iván Antônio. **Entrevista** concedida à CINAPCE- Cooperação Interinstitucional de Apoio a Pesquisa sobre o Cérebro. Escrita por Mayra Matuck. Publicada em 12 de dezembro de 2012. Disponível em http://www.cinapce.org.br/index.php/br/noticia/80-slides/405-ivan-izquierdo-e-alguns-pontos-importantes-sobre-a-memoria-pontos. Acessada em 06/03/2014.

JAEGER, Werner. **Paidea**. NY: Oxford University Press. II, 1986.

JAMES, William. **As Variedades da Experiência Religiosa- Um Estudo sobre a Natureza Humana**. Tradução: Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, [1902], 1995.

_______________. **Pragmatismo**. Tradução: Jorge Caetano da Silva. São Paulo: Editora Martin Claret, [1907], 2005.

_______________. Os Pensadores (**Pragmatismo** [1907a]; **O Significado da Verdade** [1907b]; **Princípios de Psicologia** [1890]; **Ensaios em Empirismo Radical** [1912]). Tradução: Pablo Rubén Mariconda. São Paulo: Editor Victor Civita. Abril Cultural, 1974.

________________. **The Principles of Psychology**, Two Volumes (called "Principles"). New York: Dover, 1950.

________________. **Psychology: Briefer Course** (called "Psychology"). New York: Henry Holt, 1910.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino de Teatro**. 5ª edição. São Paulo: Papirus Editora, [2001] 2006.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1984] 2002.

________________________. **Brecht: Um Jogo de Aprendizagem**. Ed. Perspectiva, 1991.

________________________. **Brecht na Pós-Modernidade**. Ed. Perspectiva, 2001.

________________________. **Apresentação do Dossiê Jogos Teatrais no Brasil**: 30 anos. Revista Fênix. vol. 7, Ano VII nº 1. jan./fev./mar./abril 2010a.

________________________. **Texto e Jogo**. São Paulo: Perspectiva, [1996] 2010b.

LANGER, Susanne. **Sentimento e Forma**. 1ª edição. Tradução: Ana M. Goldberger e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, [1953], 2011.

___________________. **Filosofia em Nova Chave**. 2ª edição. Tradução: Janete Meiches e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, [1942], 2004.

___________________. **Ensaios Filosóficos**. Tradução: Jamir Martins. São Paulo: Cultrix, 1962.

MATE, Alexandre. **Apontamentos Bibliográficos sobre Jogos Teatrais no Brasil. Retrospectivas e Lutas, Conquistas, Retrocessos, Impermanências**. Revista Fênix. vol.7, Ano VII nº 1. jan./fev./mar./abril 2010.

MURARO, Darcísio Natal. **Relações entre a filosofia e a educação de John Dewey e de Paulo Freire.** Educação & Realidade. vol. 38 no.3 Porto Alegre July/Sept. 2013.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. Tradução: J. Guinsburg e Maria Lúcia Pupo. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PERRY, Ralph B. **The Thought and Character of William James**, vol 1. Vanderbilt Univ. Press [1935], 1996.

RUSS, Jacqueline. **Dicionário de Filosofia**. Tradução: Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

SABBI, Carlos Roberto; CROCOLI, Daniel José. **Ética – da antiga Grécia à utilidade no século XXI. *Ethics – from ancient Greece to the utility in the XXI.*** Revista Opinião Filosófica Jul/Dez. de 2011, n. 02, v.02 Artigo – pp.59.

SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. **A noção de Experiência em John Dewey, a educação progressiva e o currículo de ciências**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciências, V.1, N.1, 2013. Disponível em http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0214-1.pdf . Acesso em 26/10/13.

SCHILLER, Friedrich. **A Educação Estética do Homem.** Tradução: Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, [1794], 2014.

SHOOK, John R. **Os Pioneiros do Pragmatismo Americano**. Tradução: Fábio M. Said. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. **A Filosofia de John Dewey e a Epistemologia Pragmatista**. Revista Descrições – revista on line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte- americana, Ano 2, Nº 1, 2010. Disponível em: http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/ano201/4souza.pdf. Acesso em 15/09/13.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. 5ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1963] 2005.

_____________. **Jogos Teatrais – o fichário de Viola Spolin**. 2ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1975] 2012.

_____________. **O Jogo Teatral no Livro do Diretor**. 2ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1985] 2010a.

______________. **Jogos Teatrais na sala de aula**. 2ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1986] 2010b.

STANISLAVSKI, Constantin. **Manual do Ator**. Tradução: Álvaro Cabral e Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

TEIXEIRA, Anísio; WESTBROOK, Robert B. **John Dewey**. Coleção educadores MEC, Fundação Joaquim Nabuco, Recife-PE: Editora Massangana, 2010.

WAAL, Cornelis de. **Sobre Pragmatismo**. Tradução: Cassiano Terra Rodrigues. São Paulo: Loyola, 2007.

Warde. Mirian Jorge. **Notas sobre as fontes de formação de John Dewey com base no próprio autor**. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 169-186, abr./jun. 2013. Editora UFPR.*

Índice de autores

E

F

G

H

I

J

K

L

M

P

S

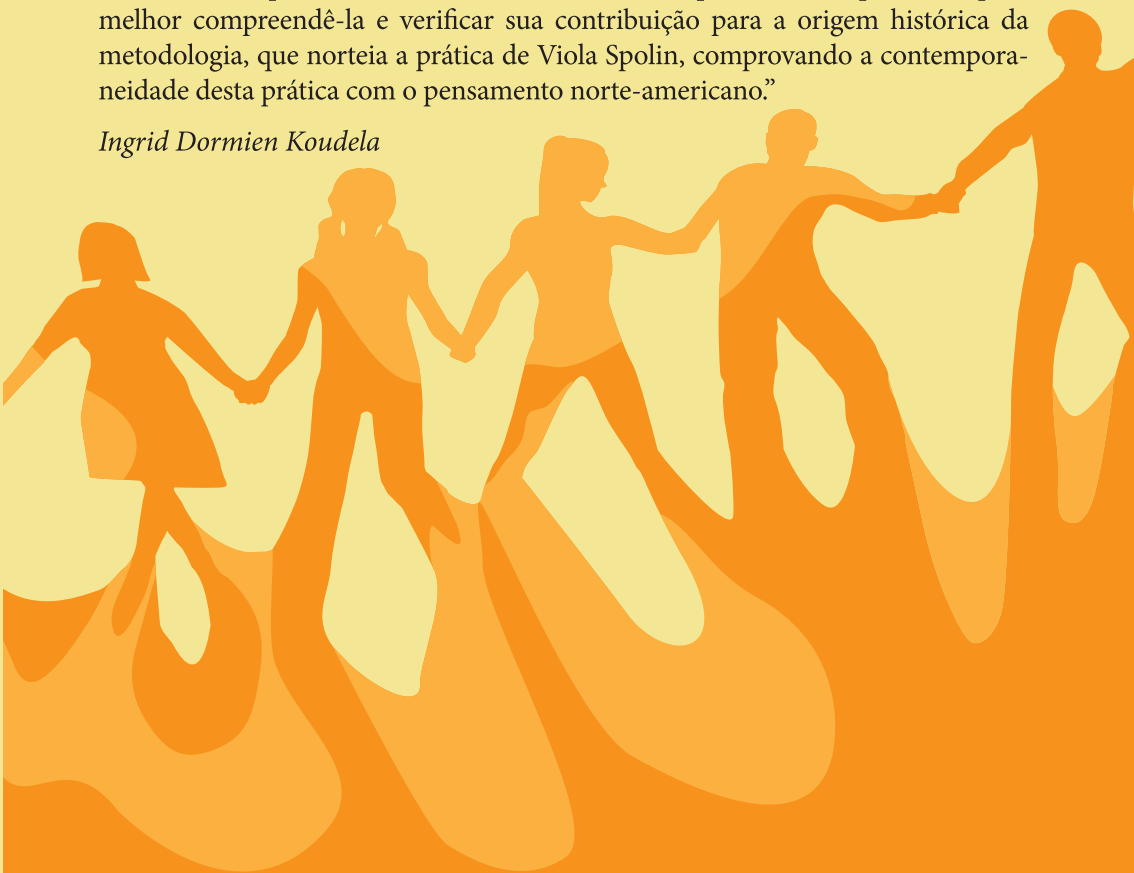
T

W

Índice de assuntos

"A presente pesquisa faz recortes sobre o conceito de experiência nas obras de William James e John Dewey. Embora muitos entre nós ainda considerem Dewey como autor no qual o conhecimento está subordinado à ação, as análises de Karine e Robson demonstram que não há conhecimento sem reflexão prática. Ao contrário, Dewey propõe uma prática inserida no fazer social e cultural. As experiências passadas exercem aí um papel fundamental, ou seja, o conhecer na prática reflexiva. A experiência passada constitui o indivíduo e suas relações. Mas não apenas a experiência vivenciada pelo indivíduo como também as experiências vivenciadas pelas gerações passadas fazem parte da formação do ser humano.

O exame da metodologia dos Jogos Teatrais de Viola Spolin com o olhar da filosofia pragmatista é extremamente feliz e profícuo para os estudos sobre o jogo teatral no Brasil. O enfoque dado por Karine e Robson lhes permitiu analisar a corrente de pensamento norte-americana com apontamentos preciosos para melhor compreendê-la e verificar sua contribuição para a origem histórica da metodologia, que norteia a prática de Viola Spolin, comprovando a contemporaneidade desta prática com o pensamento norte-americano."

Ingrid Dormien Koudela

Apoio Institucional da Prefeitura de Goiânia

ISBN:978-85-400-2031-3
9 788540 020313